

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE BELAS-ARTES



# **CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE E EMANCIPAÇÃO EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA**

**Das identidades inalienáveis às lealdades coletivas**

Maria da Assunção de Carvalho Afonso Cabrita Calé

Dissertação

Mestrado em Educação Artística

Dissertação orientada pela Professora Doutora Maria Margarida Calado

2017

## DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Eu, Maria da Assunção de Carvalho Afonso Cabrita Calé, declaro que a presente dissertação de mestrado intitulada “Construção de identidade e emancipação em educação artística”, é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas na bibliografia ou outras listagens de fontes documentais, tal como todas as citações diretas ou indiretas têm devida indicação ao longo do trabalho segundo as normas académicas.

O Candidato



Maria da Assunção de Carvalho Afonso Cabrita Calé

Lisboa, 29/12/2017

## RESUMO

Esta dissertação que finaliza o mestrado em Educação Artística é em parte elaborada a partir da prática letiva como professora de Educação Visual em escolas públicas desde 1982.

Consideramos que o ensino da arte tem um lado terapêutico de estruturação e construção de identidade, mas não esquecemos que tem também o seu caráter realista e sociopolítico.

Apresentamos as dimensões filosófica, antropológica, psicológica e social da construção de identidade e alteridade, não deixando de referir como este tema se tornou um paradoxo político da atualidade.

Se a escola é o local privilegiado de encontro de crianças e jovens, onde se constroem relações de amizade e vinculação, deve assumir o seu papel na educação para a cidadania, abordando os direitos e as responsabilidades individuais e coletivas.

A Educação Artística, no sentido em que pode reparar emoções e afetos, desenvolvendo a empatia, é a área em que, de acordo com o neurocientista António Damásio, mais se devia investir em Educação. Tentaremos prová-lo.

A ênfase está colocada na importância do corpo, ou na corporeidade sensorial e emocional na criatividade, decisivas para a construção de uma matriz identitária estruturada, mas também no protagonismo e empoderamento de cada jovem, numa intervenção ativa e colaborativa, beneficiando a sua comunidade.

Baseamo-nos em episódios da nossa trajetória pessoal como docente de Educação Visual, numa prática de dia-a-dia em sala de aula, com alunos entre os dez e os onze anos e fazemos uma reflexão sobre metodologias aplicadas na didática específica desta Disciplina. Tentaremos fazer uma breve comparação entre as metodologias anteriormente utilizadas e que envolviam a participação ativa de grupos, na resolução de problemas coletivos, com as metodologias individualistas, sugeridas atualmente para esta Disciplina.

Que os nossos modestos contributos, feitos de experiência e intuição, possam valer à metodologia e didática da Educação Visual.

## Palavras-Chave:

Educação Artística; Identidade; Ipseidade; Corporeidade; Cooperação.

## ABSTRACT

This thesis concluding the Master on Artistic Education is partly based on teaching practice as a Visual Education teacher in state schools since 1982.

We note that art teaching has a therapeutical role, structuring and building identity, not forgetting it also has a realistic and socio-political character.

We present the philosophical, anthropological, psychological and social dimensions of identity and alterity building, not forgetting the way this subject has become a political paradox in present time.

If school is the favoured meeting point for children and teenagers, where friendship and attachment relations are built, it should assume its role in educating for citizenship, approaching individual and collective rights and responsibilities.

Artistic Education, being able to repair emotions and affects and developing empathy, is the subject in which more education investments should be made, according to neuroscientist António Damásio. We will try to prove this.

Emphasis is put on the importance of the body or in sensorial and emotional corporeity on creativity, decisive for constructing a structured identity matrix and also on protagonism and empowerment of each teenager in an active and cooperative intervention, benefiting his community.

We base our work in episodes from our personal history teaching Visual Education on a day to day classroom practice with pupils aged ten and eleven, and make a reflection on the methodologies applied in teaching this specific Subject. We will try to compare briefly the previously used methodologies that included active engagement of groups in solving collective problems with the individualist methodologies presently recommended in this Subject.

That our modest contribution, made of experience and intuition, may assist the methodology and didactics of Visual Education.

Keywords:

Art Education; Identity; Ipseity; Corporeity; Cooperation.

## Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Margarida Calado, pela paciência, sabedoria e profissionalismo com que sempre soube orientar-me.

À minha família, sobretudo ao meu *físico prodigioso*, José Calé, pelo apoio, e aos meus filhos, Gustavo e Guilherme que, numa adolescência carinhosa, tantas vezes me dispensaram quando de mim precisavam.

À colega e amiga Sandra Silva, o meu par pedagógico no ano letivo 2008-09.

Às amigas Maria Eduarda Monterroso, Júlia Coutinho e Sara Monteiro, pelo incentivo.

Aos meus professores e colegas de mestrado, pelo apoio e colaboração no decorrer da parte curricular do mestrado.

À direção do Agrupamento de Escolas de Vergílio Ferreira, pela compreensão.

Aos meus alunos, fonte inesgotável no exercício da crítica e construção de mim mesma, por me ajudarem a permanecer no desvario.

À memória de minha mãe.



Por vezes à noite há um rosto  
Que nos olha do fundo de um espelho  
E a arte deve ser como esse espelho  
Que nos mostra o nosso próprio rosto

Jorge Luis Borges, *Arte Poética*





# Índice

<b>Introdução</b> .....	1
<b>Parte I – Lá, onde o corpo acontece</b> .....	4
I.1 - De que falamos quando falamos de identidade .....	4
I.1.1 - Antes de começar .....	4
I.1.2 - Identidade – <i>Idem e Ipse</i> .....	7
Histórias Avulsas – 1 .....	11
I.1.3 - Depois de começar .....	11
I.2 - Quem está aí?.....	13
Histórias Avulsas – 2 .....	13
I.3 - O que sou? — Identidade .....	16
I.3.1 - À luz do mito.....	16
I.3.2 - À luz da natura .....	17
I.3.2.1 - Mão, fala e cérebro .....	19
I.3.3 - À luz da cultura .....	20
I.3.3.1 - Criaturas simbólicas que contam histórias .....	22
I.3.3.2 - Cooperação e mente social profunda .....	23
I.3.4 - À luz das estrelas .....	24
I.3.5 - À luz dos ecrãs .....	26
I.4 - Quem sou? — Ipseidade.....	33
Histórias Avulsas – 3 .....	33
I.4.1 – Corpo e morada .....	33
I.4.2 - O corpo é aquilo que existe em potência .....	37
I.4.3 - Alteridade e sentido de si-próprio .....	39
<b>Parte II – Tornar-se parte carnal da terra e das coisas</b> .....	43
Histórias avulsas – 4.....	43
II.1 - A pequena criança e a grande escola .....	45
II.2 - Educar sem dominar .....	48
II.3 - O corpo entre a filosofia e a neurociência.....	53
II.4 – O corpo na escola.....	57

II.5 - Identidade e ipseidade à volta do corpo .....	61
Histórias avulsas – 5 .....	62
II.5.1 - Transgressão, imaginação e expressão .....	64
II.6 - O desenho e a atenção plena.....	66
II.7 - Pura língua, é em si, absolutamente natureza.....	68
<b>Parte III - A árvore e o tutor .....</b>	<b>70</b>
III.1 - Olhar a Educação Visual.....	70
III.2 - O Método .....	72
III.3 - Projeto - “À sombra das Árvores”.....	76
III.3.1 - Aplicação da metodologia de projeto.....	77
Histórias avulsas – 6 .....	79
III.3.2 - “À sombra das árvores”- Desenhos de árvores no exterior.....	80
III.4 - Paul Klee e a metáfora da árvore.....	81
III.5 - Pintar na era da tecnologia .....	83
<b>Conclusão .....</b>	<b>84</b>
Bibliografia.....	86
Apêndices de imagens	
Anexos	

## Introdução

Esta dissertação surge da necessidade de compreender melhor o nosso papel como docente no Grupo de Recrutamento 240, antigo Grupo 5 de Educação Visual, no século XXI, atividade a que nos dedicamos desde 1982.

Temos apenas a convicção de que a nossa tarefa implica grande responsabilidade ética na forma como distribuímos os elogios e as censuras, incrementando no aluno a autoestima, o *devoir eu* e a construção de identidade que envolva o outro e a vida real, naquilo que promove a consciência pessoal e o empoderamento de cada um na formação de comunidades.

A ideia de que a autoestima e o autoconhecimento têm implicações na aceitação do outro, no aumento da empatia e na construção de sociedades mais justas, é o pensamento de filósofos, psicólogos e neurocientistas, no qual nos fundamentamos.

Ao verificarmos que os pais dos nossos atuais alunos nasceram na década de 70 do século passado, apercebemo-nos que essa foi a geração dos nossos primeiros alunos, pelo que os nossos atuais alunos são a segunda geração a quem lecionamos Educação Visual. A geração é nova, o programa é o mesmo e os métodos agravaram-se.

Temos esta obrigação ética de advertir para o que se está a fazer e se olhe para aquilo que anteriormente já tinha sido feito.

Sendo a arte um dos pontos de partida para uma sociedade com identidade, poderá a educação artística propor metodologias para a construção de identidades? Que implicações filosóficas, antropológicas, psicológicas, sociológicas, neurológicas, ou outras podem estar envolvidas nesta questão?

A interação da arte com o corpo e da arte com a comunidade pode proporcionar, através da educação artística, experiências e vivências geradoras de identidades na interface entre o eu, o outro e o meio e, conseqüentemente, promover-se emancipação.

Há também a necessidade de valorizar o olhar pousado e recebido, como um apoio, uma anuência na descoberta de si através do outro, que permite aceder ao desconhecido de si-mesmo. O Eu na sua pluralidade, um policorpo, como veremos no desenho de um dos alunos, e o Outro que nos acrescenta e aceita ser espelho.

Encaramos as artes como um terreno de exploração da matéria do corpo, sentidos, afetos e emoções. O corpo é o nosso instrumento primeiro.

Num campo de estudos que compreende o papel da educação artística no desenvolvimento pessoal, na formação de ipseidade e na educação para a cidadania, estamos perante eventualidades que dizem respeito ao desenvolvimento psicológico e social da criança, num contexto sensível e sensitivo. Tentaremos definir alguns limites entre a objetividade e a nossa intuição subjetiva, mas defendemos que é necessário dar maior importância ao papel do corpo no desenvolvimento psicológico e social da criança, na escola.

Precisamos ainda de colocar um ponto mais restrito na metodologia utilizada, que é a do *eu-próprio investigador*, o eu que observa. Um *eu* que não se descentraliza do objeto de estudo, com um conjunto de dúvidas e de intuições prévias, e que tenta «desemaranhar» esta pesquisa. Temos portanto que admitir que não nos podemos negligenciar na nossa própria investigação, uma vez que temos esta “consciência encarnada”, na aceção de Merleau-Ponty, da qual somos tributários.

Assim, organizámos a dissertação em três partes, de acordo com três conceções distintas do tema em estudo, articulando a filosofia, a sociologia, a psicologia, a neurociência e as metodologias pedagógicas da Educação Visual.

**A primeira parte** “Lá, onde o corpo acontece” diz respeito à noção de identidade na abordagem filosófica de Paul Ricoeur.

Embora a filosofia não seja a nossa área há dois motivos que a tornam indispensável: primeiro porque sempre se ocupou das questões da complexidade do ser humano; segundo porque deu origem às ciências, como a sociologia, a psicologia e a pedagogia que se descentraram do pensamento filosófico para desenvolverem métodos de investigação próprios mas a ela voltaram quando precisaram de criar as ligações e os limites éticos para a vida real.

A psicologia dissociou-se da filosofia mas, considerando o tema de estudo de ambas, não podemos deixar de observar que estão separadas por uma ténue fronteira que se torna amuralhada se as olharmos do ponto de vista dos seus métodos, mas qualquer questão abordada por uma, pode entrar no território de estudo da outra.

Encontrámos em Ricoeur a conceção de identidade que, na nossa perspetiva, mais se adequa à metodologia a aplicar em educação artística. Ricoeur divide a identidade em mesmidade e ipseidade. Mesmidade é tudo aquilo que nos torna semelhantes ao outro, ipseidade é aquilo que numa construção de alteridade, sempre através do outro, nos torna singulares e irrepetíveis.

**A segunda parte** “Tornar-se parte carnal da terra e das coisas”, diz respeito à corporeidade da criança e do pré-adolescente: o corpo na aprendizagem do mundo e através da educação artística. Fazemos uma reflexão da relação do corpo com as emoções, o sentimento de si-mesmo, o corpo na escola, o fluir do corpo através da Arte e em conexão com a Natureza e ainda a necessidade de se reverem as metodologias da didática específica da Educação Visual.

**A terceira parte** “A árvore e o Tutor” refere-se às metodologias aplicadas em Educação Visual, no 2º Ciclo, desde o ano em que iniciámos a carreira docente. Apresentamos um Projeto realizado em 2008-09, envolvendo duas turmas de 6º Ano, subdividido em Unidades de Trabalho, com o objetivo de encontrarmos uma solução criativa para um problema comum, na vida do dia-a-dia da escola, construindo comunidade.

A “quarta direção” são as ***Histórias avulsas*** – narrativas de ipseidade, feitas de vivências, afetos, responsabilidade e memórias.

Foi o sentido do dever que nos trouxe a este mestrado, numa tentativa de refletir sobre a escola que foi, a escola que é, e a escola que podia ser.

« Le véritable voyage de découverte ne consiste pas à chercher de nouveaux paysages, mais à avoir de nouveaux yeux. »  
Marcel Proust

## PARTE - I

### LÁ, ONDE O CORPO ACONTECE

#### I.1. De que falamos quando falamos de identidade<sup>1</sup>

##### I. 1.1. *Antes de começar*

Em agosto de 2015 a *Newsweek* anunciava “identidade” como a palavra mais procurada nesse ano <sup>2</sup> com 5.500 milhões de pesquisas *on-line*<sup>3</sup>, tendo sido eleita a palavra do ano pelo *Oxford Dictionaries World*.

A *New York Times* em outubro, publicava o artigo “The Year We Obsessed Over Identity”, do qual citamos uma observação reveladora da ambiguidade sintomática deste tema: *There’s a sense of fluidity and permissiveness and a smashing of binaries. We’re all becoming one another. Well, we are. And we’re not.*<sup>4</sup>.

Faz sentido que se pesquise sobre identidade quando a palavra *identidade* se tornou uma espécie de “credo” num mundo em crise, sob o prenúncio de uma globalização que nos torna desconfiados face à possibilidade desta ameaça predadora da diversidade cultural e criadora de hibridismos.

Também faz sentido que se pesquise sobre identidade de género, numa altura em que há mais estudos que confirmam os estereótipos associados a esta questão, geradora de discriminação e injustiça, ao longo de séculos e em todo o mundo.

Os desafios pós-coloniais, proporcionam a formação de um novo pensamento crítico e legítimo sobre as heranças culturais imperialistas, o colonialismo e a possibilidade de novas formas de enriquecimento cultural abrangendo a recuperação/reparação da diversidade e da pluralidade das culturas pré-coloniais. Aqueles que se deparam com a oportunidade de redescobrirem as raízes profundas da sua cultura, mesmo no contexto híbrido do pós-colonialismo, pesquisam sobre identidade.

---

<sup>1</sup> Analogia com o título do livro de contos de Raymond Carver “De que falamos quando falamos de amor”, 1981.

<sup>2</sup> Informação recolhida a 12/8/2015 no sítio da internet:  
<http://www.newsweek.com/dictionary-word-year-identity-402120>

<sup>3</sup> Segundo editor de conteúdos do *Dictionary.com*, Jane Solomon.

<sup>4</sup> Informação recolhida a 6/10/2015 no sítio da internet:  
[https://www.nytimes.com/2015/10/11/magazine/the-year-we-obsessed-over-identity.html?\\_r=1](https://www.nytimes.com/2015/10/11/magazine/the-year-we-obsessed-over-identity.html?_r=1)

Perante toda a fragmentação cultural e identitária causada pela deslocação de refugiados de guerra, alterações do mapeamento territorial, migrações, imigrações, desterritorializações forçadas, diásporas, desenraizamento, aculturação, mescla de civilizações e culturas, é legítimo que haja uma maior consciência em relação à necessidade de se preservarem valores culturais identitários e que se pesquise sobre identidade.

Com a tensão que se vive atualmente numa Europa a braços com grandes fluxos migratórios, instabilidade política e desemprego, assistimos ao reacender das ideologias mais radicais que apelam à identidade, com o simultâneo apelo ao fechamento de fronteiras, e o inflamar dos conflitos entre a identidade e a alteridade.

Na crise humanitária causada pela chegada dos refugiados fazem-se ouvir os apelos ao respeito pelas diferenças e o direito à integração e aceitação de identidades culturais diferentes, invocando o enriquecimento cultural proveniente das trocas culturais e a necessidade cada vez maior de se constituírem sociedades multiculturais mais humanizadas. Mas infelizmente a xenofobia, o racismo e a ignorância encontram eco nas sociedades, cada vez mais egoístas, sem empatia pelos que sofrem e, muitas vezes causando-lhes ainda mais sofrimento, com uma crueldade em que se retomam ideias que julgávamos superadas, mas estavam apenas adormecidas. Surgem os medos de se perder a soberania nacional, a supremacia cultural ou racial, ou simplesmente o emprego. Formam-se movimentos sociais gerados pelo ódio ao estrangeiro e ao diferente. Indivíduos, coletividades, grupos e países procuram o culto da identidade nacional como uma categoria política. Esta identidade fictícia não passa de uma vontade de encontrarem um escudo de defesa de si, perante a ameaça do outro. E é neste contexto político em que se inserem atualmente muitas das questões sobre as identidades numa Europa em busca de neonacionalismos.

Não se pode esperar que esta dissertação anuncie ou vivifique a necessidade de assegurar uma cultura nacional ou uma cultura europeia. Se existe uma identidade cultural, esta está constantemente a fazer-se, a desfazer-se e a refazer-se. E a arte faz funcionar o espírito renovador das sociedades.

Reconhecemos as razões que levam Pierre Bourdieu (1930-2012) a considerar inúteis os debates sobre identidade nacional.

*Que o carácter deve ser recolocado no movimento de uma narração, atestam-no numerosos debates inúteis sobre a identidade, em particular quando têm por contexto a identidade de uma comunidade. Quando Braudel trata de “L’Identité de la France”,*

*dedica-se certamente a discernir os traços distintivos duradouros, até permanentes, pelos quais se descobre a França enquanto quase-personagem. Mas, separados da história e da geografia, o que o grande historiador evita realmente fazer, esses traços endureceriam e dariam às piores ideologias da “ identidade nacional” oportunidade de se manifestarem.”*<sup>5</sup>

Corroboramos inteiramente a opinião de Pierre Bourdieu e refutamos qualquer relação do tema em estudo com questões de identidade nacional. Há necessidade de irmos para lá destes conceitos. Talvez devêssemos estar mais atentos ao que esta obsessão pela identidade possa representar quando se reavivam as questões de identidade nacional alimentadas pelos oportunistas de sempre. Sobretudo no caso dos neonacionalismos. Impõe-se vigilância e firmeza na defesa dos direitos humanos e da democracia.

A educação artística deve tratar estes temas como um desafio. Pô-los em análise, em debate e em ação, uma vez que a arte já não se confina a uma arte da Europa mas abrange todo o Mundo.

A experiência da arte em territórios periféricos ou remotos, onde se podem encontrar narrativas esquecidas e renovadoras, acrescentam alteridade às noções de identidade etnocêntrica hegemónica e antropocêntrica, tão típica da cultura ocidental. Há uma nova geografia da arte e uma diversidade de linguagens a integrar na área da educação artística.

O tema da identidade também pode apontar na direção de uma cidadania ativa e comprometida com a atualidade.

“Quem sou?” parece ser uma incógnita da atualidade mas já o era desde antiguidade clássica, nos primórdios da filosofia. Não sabemos a resposta mas esta pergunta define a nossa cultura.

E há ainda um vasto continente cultural a explorar – a infância.

---

<sup>5</sup> Pierre Bourdieu — *Le sens pratique*. Paris: Editions de Minuit, s. d., p.88, *apud* Johann, Michel — *Ricoeur e os pós-estruturalistas—Bourdieu, Derrida, Foucault, Deleuze, Castoriadis*. S. l.: Ed. Lema d’Origem, 2015.



### I.1.2. Identidade — *Idem e Ipse*

A questão da construção de subjetividades não padronizadas, com direito a liberdade, a diversidade e a metamorfose (devir), foi tema prioritário da modernidade, no século XX. Temas tanto da Filosofia como da Arte que diziam respeito à “genealogia do *Self*” e à “transcendência do ego”, abordados de forma teórica e complexa.

Na filosofia grega o Homem é o grande enigma de si próprio, o que foi apreendido muito precocemente.

A Fenomenologia, esse assombro filosófico de “pôr o corpo a pensar”<sup>6</sup> e a análise fenomenológica são essenciais e relevantes, nesta dissertação, para o entendimento da diversidade de modos e linguagens de construir e criar mundos e identidades pessoais.

Merleau-Ponty (1908-1961) que dedicou toda a primeira parte da sua obra “*Phénoménologie de la Perception*”<sup>7</sup> à corporeidade, refletindo sobre a percepção, dá-nos a conhecer que, embora vejamos as mesmas coisas, o mundo visível é diferente para cada sujeito, pois a coisa percebida não se pode isolar da própria experiência subjetiva de ver, uma vez que a visão é uma experiência do corpo.

Entre os filósofos fenomenologistas, escolhemos Paul Ricoeur (1913-2005) para esclarecer o conceito de *identidade* que nos interessa nesta dissertação, com uma grande humildade, pois compreendemos que a sua obra é muito vasta e não a abarcamos senão neste aspeto da identidade como um processo de compreensão e interpretação da *história* que moldou cada um de nós; uma narrativa exterior e interior, mediada pelo corpo, que nos pareceu corresponder às nossas metodologias de educação artística. Uma narrativa que até se pode ir clarificando através de outras linguagens, que adquirem um papel de mediação para o entendimento do *outro* como a *si-mesmo*.

Ricoeur formulou uma dialética entre o que permanece e o que muda, no jogo da identidade. Distingue *identidade de ipseidade*, na concretude da expressão individual. A identidade define o lado permanente e estrutural do caráter ou da personalidade e a ipseidade relaciona-se com a reflexão pessoal em relação a si-mesmo e ao outro, na

---

<sup>6</sup> Referência ao título da Tese de doutoramento de Maria João Ceitil — *Pôr o Corpo a Pensar*. Lisboa: ISPA, 2003.

<sup>7</sup> Maurice Merleau-Ponty — *Phénoménologie de la perception*. Paris: Ed. Gallimard, 1985.

procura do seu verdadeiro *si-mesmo* que envolve não apenas uma relação de interioridade consigo mesmo mas também uma consciência aprofundada daquilo que em nós provém do outro ou da comunidade.

Abordaremos o pensamento de Paul Ricoeur na sua obra “*Soi-même comme un autre*”<sup>8</sup> através dos estudos do especialista ricoeuriano, Johann Michel, no seu ensaio recentemente publicado, “*Ricoeur e os pós-estruturalistas- Bourdieu, Derrida, Foucault, Deleuze, Castoriadis*”<sup>9</sup> onde se confirma que para Ricoeur a *identidade* define-se de uma forma dupla – por um lado, a identidade-*idem* ou *mesmidade* (mêmeté), que parece responder diretamente ao desafio da evanescência do «sujeito», uma vez que na origem latina, *idem* significa o mesmo, o que não muda, o que *permanece no tempo*, fazendo alusão à permanência do código genético humano, à hereditariedade, à cultura, à noção de caráter – *êthos*<sup>10</sup> e, por outro lado, uma identidade-*ipse* ou *ipseidade* (ipséité), que nos faz sair do *êthos* e é a forma refletida de reconhecimento que implica a modalidade irreduzível da *subjetividade*, através do pensamento ou da narrativa de *si-mesmo*, numa avaliação ética de *si-mesmo* com o *outro*.<sup>11</sup>

Congelarmo-nos na *mesmidade*, numa identidade estática e imutável pode dar origem aos fundamentalismos ou nacionalismos que rejeitam o diferente.

A *ipseidade* é a possibilidade de construção de si, sem o devaneio patológico do individualismo ou do narcisismo que esquece o outro, é a construção de si-mesmo num trabalho de relação ética com o outro.

Escolhemos o capítulo da obra de Johann Michel em que se faz uma análise comparada do pensamento de Paul Ricoeur e de Pierre Bourdieu, outro filósofo que nos apraz, pela sua abordagem sociológica da construção do sujeito.

Observa o autor que, a conceptualização de *carácter*, para Ricoeur, tem uma *forte ressonância* com o conceito que Pierre Bourdieu atribui a *hábitus*. Mas para Pierre Bourdieu, em “*Le Sens pratique*”<sup>12</sup> a noção de identidade singular e as expressões como “ser em si-mesmo”, “construir-se a si-mesmo” não passam de uma ilusão,

---

<sup>8</sup> Ricoeur, Paul — *Soi-même comme un autre*. Paris: Ed. du Seuil, 1986

<sup>9</sup> Michel, Johann — *Ricoeur e os pós-estruturalistas- Bourdieu, Derrida, Foucault, Deleuze, Castoriadis*. S. l.: Ed. Lema d’origem. Col. Ensaaios, 2015.

<sup>10</sup> Ibid., p.37, 38.

<sup>11</sup> Ibid., p.44 e p.58

<sup>12</sup> Bourdieu, Pierre — *Le Sens pratique*. Paris:.. Col. Le sens comum, Ed de Minuit. 1980.

concebendo que a identidade individual é uma construção de um *habitus* social- *éthos*, dividindo e classificando os indivíduos por grupos sociais.

Realça-se que o conceito de *hábito* e de *carácter* remontam à *Ética a Nicómaco*, de Aristóteles:

«Aristóteles foi o primeiro a ter aproximado *carácter* e *hábito* graças à quase-homonímica entre *êthos* (*carácter*) e *éthos* (*hábito*, *costume*). Do termo *éthos*, passa a *hexis* (*disposição adquirida*) que constitui o conceito antropológico de base sobre o qual edifica a sua ética.»<sup>13</sup>

Michel releva que as definições de *habitus* em Bourdieu e de *carácter*, em Ricoeur não são tão distintas como à primeira vista poderíamos julgar:

– Bourdieu define *habitus* como «um sistema de disposições duradouras e transponíveis. Forças sociais que entram na formação da identidade, podendo haver diversas socializações do indivíduo que remetem para a identidade social e para uma realidade incorporada.»<sup>14</sup>

– Ricoeur define *carácter* como «o conjunto de disposições duradouras pelas quais se reconhece uma pessoa.»

O *habitus* de Bourdieu ou o *carácter* de Ricoeur conceptualizam a “identificação-com”, inseparável a uma reflexão sobre o *si-mesmo*.

«A importância atribuída à capacidade reflexiva (*ipse*) não significa, em Ricoeur, uma relação de compreensão imediata de si a si-mesmo.(...) Ricoeur não nega, certamente, a possibilidade de adquirir uma maior lucidez sobre si mesmo, à custa de um “longo desvio” que terá de passar pelo entendimento do conjunto de sedimentações do seu carácter, e por um distanciamento metodológico praticado pelas ciências humanas e sociais.

[...] De modo espinosista, o filósofo [Ricoeur] e o sociólogo [Bourdieu] denunciam as ilusões de um conhecimento imediato de si a si-mesmo e apelam a um método de investigação suscetível de distinguir as causas, as disposições duradouras que nos enraízam – embora menos, é verdade – na Natureza do que no mundo da cultural.»<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> Segundo Johann Michel, em *Ricoeur e os pós-estruturalistas*. Apud. Ricoeur, Paul. *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil, 1990. p.27

<sup>14</sup> Bourdieu, Pierre — *Le Sens pratique*. Paris: Ed de Minuit, Col. Le sens commun, 1980, p.28.

<sup>15</sup> Ricoeur, Paul — *Soi-même comme un autre*. Paris: Ed. du Seuil, 1986, p. 45, 46, 47.

Resumindo:

“O que sou ?” Remete para *idem*/ identidade/ mesmidade, isto é, aquilo que faz de mim, um, entre iguais, como o código genético humano ou a hereditariedade, e que permanecem no tempo, fazendo alusão à permanência;

“Quem sou ?” Remete para *ipse*/ ipseidade/ si-mesmo, isto é, há uma história a contar, e só através dessa narrativa, entendida como uma continuidade sempre em evolução na relação de *si* com o *outro*, se figura um *si-mesmo*.

«É compreensível desde logo que o polo estável do carácter se possa revestir de uma dimensão narrativa, como se vê nos usos do termo “carácter” que se identificam com o personagem de uma história narrada: o que a sedimentação contraiu, a narrativa pode desenrolar»<sup>16</sup>

Importa reter esta conceção de **identidade-narrativa** à qual Ricoeur atribui uma função mediadora entre os dois polos, *idem* e *ipse*. A refiguração de *si-mesmo*, através de um enredo com que constrói a identidade de si-mesmo pelo outro e com o outro – a ipseidade. Só perante o outro afirmamos e aprofundamos quem somos. A alteridade conduz-nos à identidade.

Resta-nos acrescentar que estas narrativas de identidade e ipseidade nos interessam como metodologias em educação artística, como construção vívida e de *si-mesmo* com o *outro* e com o *meio*, numa *autopoiesis* feita de memória, de corporeidade e linguagens, mesmo sem as palavras.

*Estamos cheios de palavras que separam, que distinguem realidades;  
no entanto, há realidades das quais temos a maior dificuldade em falar.*

*Estamos entupidos com tantas palavras.  
E, ando à procura de palavras na terra,  
para falar daquilo que quero falar.*<sup>17</sup>

Maria João Ceitil

---

<sup>16</sup> Ibid., p.148.

<sup>17</sup> Ceitil, Maria João — *Pôr o Corpo a Pensar*. Lisboa: ISPA, 2003, p. 110-111.

## ***Histórias avulsas — 1***

*«Difícil é encontrar quem nos olhe devagar» Descobrimos esta frase nos comentários de uma ex-aluna. A frase autocolou-se-nos. Recordou-nos Lévinas.*

*Era junho. Há quantos anos? Tínhamos viajado até ao Porto de comboio só para o ver e ouvir na Reitoria da Universidade, em 1990. Há tantos anos! No meio de uma plateia desorganizada, com pessoas de pé e sentadas, não víamos nem ouvíamos mais ninguém, e Lévinas falou devagar e desenhou o seu pensamento numa frase muito simples:*

*«Notre responsabilité pour autrui commence d’abord parce que nous ne sommes jamais capables de voir notre propre visage et c’est l’Autre qui nous apporte, qui nous donne, qui nous fait connaître notre visage.»<sup>18</sup>*

### **I.1.3. Depois de começar**

Valeu-nos Emmanuel Lévinas para percebermos de forma nítida o que é a “transcendência do ego”.

O que nos levou ao Porto para ouvir Lévinas, há 27 anos, é ainda para nós um valor ético e pedagógico.

*A responsabilidade é o que exclusivamente me incumbe e que, humanamente, não posso recusar. Este encargo é uma suprema dignidade do único. Eu, não intercambiável, sou eu apenas na medida em que sou responsável. Posso substituir a todos, mas ninguém me pode substituir. Tal é a minha identidade inalienável de sujeito. É o que Dostoievsky afirma: “Somos todos culpados de tudo e de todos perante todos, e eu mais do que os outros”.<sup>19</sup>*

A ideia de que a responsabilidade pelo *outro* resgata “a minha identidade inalienável de sujeito” vive-se e pratica-se sem constrangimentos, para que essa responsabilidade acrescente à nossa vida uma dignidade feliz.

---

<sup>18</sup> Frase proferida por Lévinas na Reitoria da Universidade do Porto, em junho de 1990, e por nós registada.

<sup>19</sup> Lévinas, Emmanuel — *Ética e infinito: Diálogo com Philippe Nemo*. Lisboa: Edições 70. 1982, p. 92, 93.

Ninguém acontece sozinho e, enquanto não se fizer a *refiguração de si-mesmo*, de que nos fala Ricoeur, permitindo alcançar a transcendência do ego e a responsabilidade pelo Outro, ninguém se torna pessoa.

Temos a noção clara que neste *dom*, nesta dádiva de si, de que nos fala Mauss<sup>20</sup>, a tarefa do artista e do professor se equivalem.

*A alegria, é uma paixão que aumenta e favoriza o poder de ação do corpo.*

Espinosa, *Ética*

---

<sup>20</sup> Mauss, Marcel — *Ensaio sobre a dádiva*. Lisboa: Edições 70, 1988.

## I.2. Quem está aí?

*Por onde devo começar? O mundo é tão grande. Assim, vou começar pelo país que melhor conheço, o meu próprio país. Mas o meu país é tão grande. Vou começar pela minha querida cidade. Mas a minha cidade é tão grande. Melhor é eu começar pela minha rua. Não, pela minha casa. Não, pela minha família. Ah, vou começar por mim.*

Elie Wiesel

### **Histórias avulsas — 2**

*Há uma história por trás de cada professor.*

*Em 1982, quando concluímos o Bacharelato em Pintura, na ESBAL, iniciámo-nos na Educação Visual, no Ciclo Preparatório de Caxias, situado no antigo Convento da Cartuxa. Nesta escola, em horário noturno, recebíamos os alunos do Instituto Padre António de Oliveira, sob a alçada do Ministério da Justiça, sempre acompanhados por um monitor que permanecia no corredor, diante da porta da sala de aula, durante o período em que decorriam as aulas. Estes alunos que frequentavam o Ciclo Preparatório em regime supletivo, completando os dois anos curriculares num ano apenas, frequentavam durante o dia as oficinas de trabalhos de cariz profissional, uma das primeiras oficinas de “Casas de Reforma” criadas no início do séc. XX, após a criação da Casa Pia.<sup>21</sup>*

*Era prática entre os estudantes de Pintura concorrer para “professor provisório”, com horário reduzido, para poderem continuar a pintar. Porém, a experiência com estes alunos foi de tal modo enriquecedora, do ponto de vista relacional em educação, que foi decisiva para confirmar o nosso desejo de efetivação, após a Licenciatura em Pintura. Trabalhar com estes alunos institucionalizados foi a experiência que tornou a atividade de professor uma responsabilidade social.*

*Aquela foi uma “aventura pedagógica”, partilhada por um grupo de professoras provisórias e sem experiência a quem atribuíram aquela turma em horário noturno porque “Quem entra de novo descasca o ovo!”, informaram-nos.*

*Acalentámos a esperança de que iríamos fazer alguma coisa daqueles jovens. Pelo menos, fazê-los acreditar que podiam completar aquele ciclo de ensino, o que já lhes permitiria a possibilidade de continuarem a estudar, na perspectiva de alguma mobilidade social. Mas pela natureza dos problemas que enfrentámos, o 1.º Período*

---

<sup>21</sup> Lemos, A.V — *Trabalhos Manuaes Educativos*. Lousan: Tipografia Lousanense, 1920, p.34.

*não correu nada bem. Decidimos então tomar outro rumo e, no início do 2º Período, sem que os alunos tivessem sido avisados, aparecemos todas juntas, decididas a reunir e a ouvi-los. Como se pode partilhar a alteração dos vínculos estabelecidos com estes alunos desde essa reunião, sem se apresentar um longo estudo da situação pedagógica ali vivida? Esta dissertação não é sobre este tema, mas de um modo quase oculto, começou ali, com todas as questões que nos colocámos para fundamentar e configurar as alterações ao ensino formal, tentando estabelecer os vínculos relacionais imprescindíveis para construirmos um ciclo de dádiva e acolhimento humano, num clima de gentileza, de democracia e cidadania.*

*O 25 de Abril tinha ocorrido havia pouco tempo e a nossa vontade era abrir as portas daquela instituição à liberdade. Tentámos criar com aqueles alunos um território de liberdade em sala de aula, tornando-a um local independente da instituição onde se encontravam internados. Para isso alterámos a função do monitor que os acompanhava, uma vez que os casos ocorridos em sala de aula e por ele relatados ao Diretor da instituição, levavam muitas vezes a que os alunos tivessem punições que infringiam de forma abusiva a nossa metodologia pedagógica com aqueles jovens. Criámos com eles um quadro de regras, direitos e deveres. Abolimos os manuais, abordando os conteúdos através da singularidade das experiências de vida que cada um daqueles jovens passou a partilhar connosco.*

*No caso da Educação Visual, os desenhos livres que realizavam, dialogavam com um passado agitado, de falta de vinculação afetiva e de assistência familiar, de abandono, de experiências sombrias, onde ninguém entrava. Nem mesmo eles próprios. Muitas vezes, exasperados, por identificarem recordações de desconforto que os faziam reviver emoções para as quais não encontravam palavras, rasgavam e deitavam os desenhos no lixo. Nós ainda não tínhamos tido formação pedagógica para ajudar aqueles jovens a expandir a sua inteligência emocional ou o seu vocabulário de “sentimentos”. Não sabíamos como lhes ensinar a viver com aquelas marcas. Mas tentávamos, com muito respeito por cada um deles, e isso eles reconheciam e retribuía com a confiança que, pouco a pouco, em alguns casos se transformou em vinculação afetiva e amizade.*

*Muitos não queriam expor os seus trabalhos, uma vez que a sua representação figurativa se encontrava num estádio infantil e a autocrítica adolescente acanhava-os.*

*Ficou, então decidido que iríamos aplicar mais conteúdos de desenho geométrico, onde estes alunos, apesar de pouco escolarizados, surpreendiam com a sua destreza, o*



que promovia vivamente a sua autoestima. O desenho geométrico, dada a sua natureza racional, não envolvia emoções, por isso estava mais adequado às características da turma, promovendo sucesso.

Outra grande vitória foi termos conseguido organizar uma visita de estudo, em que saímos dos muros da instituição, durante um dia inteiro. Foi um risco, pois, avisaram-nos que se algum jovem fugisse, a responsabilidade seria nossa. Nenhum jovem fugiu e escrevemos no relatório final “todos se portaram bem, inclusive o Sr. Monitor”. Tínhamos conquistado a confiança do Diretor do Instituto. A partir dali alguns daqueles rapazes, foram autorizados a passar fins de semana em nossas casas, com as nossas famílias e um deles, no ano letivo seguinte, ainda institucionalizado, passou a frequentar a Escola António Arroio por lhe ter sido reconhecida a sua vocação artística, revelada nas aulas de Educação Visual.

Desde essa altura que as dificuldades vividas por crianças expostas a situações de desestabilização familiar ou fragilidade social, discriminadas ou excluídas, passaram a ser uma das nossas preocupações prioritárias, constatando sempre a falta de apoios efetivos e o desamparo que vivemos ao lidarmos com estas realidades. Aprendemos que a relação com os alunos depende dos investimentos afetivos que fazemos.

Não nos vamos alongar mais sobre o que aprendemos numa prática pedagógica absolutamente experimental e intuitiva, no meio de muitas dúvidas. Esta experiência foi o tema que trabalhámos na cadeira de Psicologia da Educação, ministrada pela Dr<sup>a</sup> Ana Benavente, na “Formação em Serviço”, em 1987-88, na ESE de Setúbal.



Fig 1 e 2: Visita de estudo a Óbidos, com passagem por Peniche.

1<sup>a</sup> foto, da esquerda para a direita: Eu; Zé Luís; Fernando; Prof.<sup>a</sup> de Ciências; Cristóvão; Rogério.

2<sup>a</sup> foto, da esquerda para a direita: Zé Luís; Eu; Prof.<sup>a</sup> de Português.

### **I.3.O que sou? — Identidade**

Se consultarmos o sítio da *internet* “Current World Population” <sup>22</sup> ficamos a saber que em outubro de 2017 somos cerca 7, 6 biliões de seres humanos em todo o mundo.

O que somos?

#### **I.3.1. À luz do mito**

“Soprou sobre eles e disse: Recebei o Espírito Santo”

(Jo 20,22)

Nas sociedades arcaicas só o mito sabia dizer alguma coisa sobre a origem do mundo, do homem e dos seus mistérios. Todas as cosmogonias e teogonias arcaicas, com as suas narrativas mitológicas e hierofanias, investiam-se de formas, fenómenos e símbolos, profundamente relacionados com as questões do Ser e do Cosmos.

Os mitos de criação na civilização ocidental estão ancorados num passado comum com as civilizações pré-clássicas do Médio Oriente. Mitos primordiais em que do Caos que se cria o Cosmos, em que no princípio era o Verbo, e Deus nomeia cada coisa para que cada coisa se faça, e descansa ao sétimo dia. Mitos de criação do homem modelado em barro por um Deus que lhe insufla um bafo misterioso (sopro, vento, respiração, espírito, alma) e lhe dá Vida.

Todos os povos da Terra têm os seus mitos de criação ou de origem. A formação de um povo com a sua religião não é um processo natural mas um processo histórico. Os mitos vão desaparecendo à medida que dão coesão religiosa aos cultos. O território, os cultos, a língua, os hábitos, os acordos, etc., vão formar aquilo que é comum a cada povo, conferindo sentido de comunidade. <sup>23</sup>

Para Mircea Eliade (1907-1986), um dos grandes estudiosos do pensamento religioso, a experiência do Mundo define-se enquanto realidade lógica e com sentido mas como uma experiência do sagrado. Concebe esta dimensão do sagrado como uma manifestação de respeito por um mistério superior, desde os tempos mais ancestrais da

---

<sup>22</sup> Current World Population (17/10/2017) : <http://www.worldometers.info/world-population/>

<sup>23</sup> Apontamentos registados por nós, nas aulas de História da Cultura Pré-Clássica, pelo Prof. Dr. José Nunes Carreira, no Curso de História da Arte-Faculdade de Letras de Lisboa. Ano letivo 1996-97

Humanidade. Para o homem arcaico o Universo tem um centro escondido, misterioso e desconhecido.

Constatamos que o homem laico dos nossos dias perdeu esse vínculo, esse sentido de re-ligação com o Cosmos mas, para Mircea Eliade, o pensamento arcaico permanece enterrado no mais íntimo de cada ser humano e, para este filósofo, o sentimento religioso (o sentimento de re-ligar) faz parte da identidade humana.

*Para obter um mundo próprio, dessacralizou o mundo em que viviam seus antepassados; mas, para chegar aí, foi obrigado a adotar um comportamento oposto àquele que o precedia – e ele sente que este comportamento está sempre prestes a reatualizar-se, de uma forma ou outra, no mais profundo de seu ser.*<sup>24</sup>

Creemos que a necessária laicização da sociedade não pode ser confundida com o abandono de toda a riqueza simbólica característica do imaginário humano de que somos feitos, esse “eco” arcaico e inconsciente (o real do corpo), analisado por Lacan como sendo tão estruturado como uma linguagem.

Como afirmaram Huber e Mauss «As coisas sagradas são coisas sociais. É concebido como sagrado, tudo o que, para o grupo e seus membros, qualifica a sociedade».<sup>25</sup>

### **I.3.2. À luz da natura**

Ao consideramos os organismos animais e vegetais, temos necessariamente de aí postular qualquer coisa como *um sujeito*. Os organismos compõem-se por células e aminoácidos idênticos e todas as células têm o mesmo ciclo reprodutor. Isto implica que haja uma organização interna e uma interface com o ambiente e ainda que os organismos reconheçam as partes relevantes do ambiente, necessárias à sua adaptação e colaborem no sentido de apreender a realidade do meio e reagir de maneira adaptativa, permitindo-lhe a sobrevivência, o crescimento, a diferenciação e a reprodução.

---

<sup>24</sup> Eliade, Mircea — *O Sagrado e o profano*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 98.

<sup>25</sup> Hubert, H. e MAUSS, M. — *Introduction à l'analyse de quelques phénomènes religieux*. 1908. M. Mauss, *Oeuvres*, vol. I, Paris: Editions de Minuit, 1968, p. 16.

Com uma rocha, por exemplo, isto não acontece desta maneira uma vez que esta se desintegra lentamente e de forma passiva perante o ambiente, pois falta-lhe o sentido de adaptação de um organismo.

Um organismo nunca é passivo, é uma coisa ativa, que se autoestrutura, numa simbiose com o ambiente, de maneira a poder diferenciar-se e distinguir-se, espécie por espécie, numa diversidade gigantesca.

Se percebermos que cada espécie, animal ou vegetal, é um organismo, percebemos o que é um *sujeito*.<sup>26</sup>

O sujeito humano é um organismo animal, um primata homínídeo, um mamífero vertebrado, uma espécie natural e *mental*, perante uma grande quantidade de perceções sensoriais, experiências e recordações. Isto significa que há um sujeito aqui, no presente, que tem a recordação de várias experiências e memórias (ou até coisas que nunca lhe aconteceram) e pode ordená-las à sua vontade, reordenando o seu mundo e criando para si próprio imagens, que passam pelo seu corpo, criadas pelos seus sentidos, às quais pode também acrescentar as experiências que outros lhe comunicam, e a isto passa a chamar *eu*. Cria uma imagem de si-próprio, mais elaborada do que a do sujeito original, aquele animal que tem fome, e frio, e sono, etc., mas é esse sujeito original e animal quem dá as ordens ao sujeito que percebe e cria a imagem de si-próprio. O sujeito original é instável e feroz mas aquele que diz *eu* vai aprender a dominar tensões e a viver consigo mesmo e com os outros.

No colóquio “*O que nos torna Humanos?*”, posteriormente editado em livro, Stephen Oppenheimer<sup>27</sup>, especialista em estudos do ADN na Universidade de Oxford, explica-nos que todos evoluímos de uma estirpe de símio inteligente originária de África, um bípede falante que utilizava as mãos, construía utensílios, andava a pé por todos os cantos do mundo, de cabeça erguida, com olhos e ouvidos perscrutantes, à procura de alimentos e de melhores condições climáticas, sobrevivendo a duras glaciações. Somos exploradores por curiosidade e sobrevivemos graças a um cérebro capaz de atenção, memória, dedução e linguagem, e de uma vida em coletividade baseada em relações sociais complexas.

---

<sup>26</sup> Esclarecimento baseado na intervenção do psicólogo e etólogo.Rodrigo Sá Nogueira Saraiva, Colóquio Internacional “O que é a identidade pessoal?”, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, fevereiro de 2016, registado por nós.

<sup>27</sup> Oppenheimer Stephen — *Os nossos antepassados e o clima* in Pasternak, George — *O que nos torna Humanos?*. Lisboa: Ed Texto & Grafia, 2009, p. 91-106.

Esta origem única de toda a humanidade, a partir de um só grupo em viagem, que saiu de África, parecia inverosímil, mas Oppenheimer certifica-nos que à luz dos estudos do genoma humano, parece agora consensual. Algumas linhagens desapareceram, com as complexas alterações climáticas mas nós somos descendentes das que sobreviveram. A adversidade favoreceu-nos, tornou-nos resilientes e cooperativos, gentis e generosos, mas sempre à beira do conflito, competindo por território, que é uma das nossas remanescentes características de caçadores-recolectores.

O nosso passado de homem caçador-recolector é muito mais vasto do que o de homem agricultor e este é muito mais vasto do que o de homem cidadão. É absolutamente contranatura considerarmos que o homem cidadão está completamente adaptado à sua condição atual, pois não é essa a sua herança.

### **I.3.2.1. Mão, fala e cérebro**

Todos os animais têm curiosidade, mas a espécie humana têm uma curiosidade mais intensa. Charles Pasternak, bioquímico, fundador do Centro Biomédico Internacional de Oxford, refere quatro atributos que os humanos adquiriram nos últimos milhões de anos, que os fazem distanciar das outras espécies: a posição ereta que duplicou a capacidade de vigília, libertou as mãos com o polegar oponível aos outros dedos, e permitiu a evolução do bipedismo; a caixa vocal como um instrumento de sopro complexo, dependente de diversas partes do corpo, como os pulmões, o diafragma, a laringe, com as cordas vocais, a boca e as fossas nasais; o cérebro, com cerca de três vezes mais neurónios corticais do que o do chimpanzé, sendo que é no córtex que têm lugar processos como o pensamento, a memória, o raciocínio e a dedução. Sublinhando por fim que a combinação de todos estes atributos é a responsável pela diferença entre os humanos e os chimpanzés.<sup>28</sup>

O paleoantropólogo Ian Tattersal destaca o seguinte:

*«(...) não há dúvidas de que as diferenças que nos distinguem significativamente deles [os símios] são as cognitivas (...) somos criaturas simbólicas, os símios não partilham estas características. Apenas os seres humanos, tanto quanto sabemos, dividem mentalmente o mundo que os circunda*

---

<sup>28</sup> *The eloquent ape: genes, brain and the evolution of language*, Nature Rev Gen, 7, p. 9-20 apud Pasternak, Charles — *Curiosidade e indagação* in Pasternak, George — *O que nos torna Humanos?*. Lisboa: Ed Texto & Grafia, 2009, p. 107-120.

*em entidades próprias a que atribuem nomes. E, uma vez gerados símbolos mentais deste tipo – quer representem objectos concretos ou abstrações – somos capazes de os associar em novas combinações e levantar questões como “e se?”. Por outras palavras, podemos refazer e aliás, refazemos constantemente o mundo na nossa cabeça; e é neste mundo mentalmente reconstruído, que nós, seres humanos vivemos, ao invés de num mundo diretamente apresentado pela Natureza – sendo neste, de acordo com o nosso melhor conhecimento, que todos os outros seres vivos vivem»<sup>29</sup>*

Foi o historiador de Arte francês, Henri Focillon (1881-1943) quem teceu o maior elogio à mão:

*Tal como é constituído, este par não apenas serviu os propósitos do ser humano, como o ajudou a nascer, o definiu, lhe conferiu forma e rosto. O homem fez a mão, isto é, resgatou-a pouco a pouco do mundo animal, libertou-a da escravidão antiga e natural, mas a mão fez o homem. Permitiu-lhe estabelecer certos contactos com o universo que os seus outros órgãos e partes do corpo não conseguiam. Erguida contra o vento, aberta e ramificada, estimulava-o para a absorção dos fluídos, multiplicava as superfícies delicadamente sensíveis à percepção do ar, à percepção das águas. (...) A fruição do mundo exige uma espécie de instinto táctil. A vista desliza pela superfície do universo. A mão sabe que o objeto é habitado pelo peso, que é liso ou rugoso, que não está ligado ao fundo de céu ou de terra de que parece fazer parte. (...) é com os dedos, é na concavidade da mão que o homem primeiro conhece. (...) E foram elas que delinearam a linguagem, inicialmente veiculada pela totalidade do corpo.<sup>30</sup>*

### **I.3.3. À luz da cultura**

*O humano é um ser simultaneamente plenamente biológico e plenamente cultural, e que transporta em si esta unidualidade originária. É um super e um hipervivo: que desenvolveu de forma surpreendente as potencialidades da vida. (...) O Homem é, pois, um ser plenamente biológico mas, se não dispusesse plenamente da cultura seria um primata do mais baixo nível.*

*A cultura acumula em si o que se conserva, transmite, aprende e comporta normas e princípios de aquisição.<sup>31</sup>*

---

<sup>29</sup> Ibid., p.121

<sup>30</sup> Focillon, Henri — *A vida das formas – seguido de elogio da mão*. Lisboa: Ed. 70, 2016, p.102-103.

<sup>31</sup> Morin, Edgar — *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002, p. 56.

O bípede falante foi aquele que superou a sua condição animal mas, dependendo das culturas, pode haver uma reconciliação do homem com a sua natureza animal, ou não.

As explicações sobre a nossa matriz biológica e cultural, somos nós que as damos a nós mesmos, mas continuaremos sempre a procurar respostas sobre o que somos. Existirá sempre um conflito entre a animalidade e a humanidade, entre a Natureza e a Cultura.

Cultura é uma palavra que subentende “deitar sementes à terra”. Conseguimos imaginar um período em que um clã falante e cooperante dominou o segredo das sementes e, na tranquilidade dos grãos arrecadados, que garantia alimento, pôde sedentarizar-se e, em volta de um fogo sempre aceso, contar histórias ou apenas coscuvilhar.

O desafio de dominar a Natureza proporcionou ao homem emancipar-se desta, ao fazer ferramentas, criar objetos, edificar monumentos, decifrar fórmulas matemáticas, interpretar o céu, compor melodias, escrever leis...construir Cultura. Mas a Natureza foi sempre o seu maior desafio, e foi a ela que foi buscar inspiração para resolver muitos dos problemas que a sua curiosidade lhe colocava.

A sua capacidade de ver e contemplar, associada à linguagem e a um cérebro que cogita, pô-lo diante desse grande desafio de se interrogar e resolver, ou tentar resolver problemas e mistérios, criando mitos, cerimónias e ritos, hábitos locais, tramas e teias de significados, através dos quais tenta construir sentidos. A animalidade e a humanidade do homem deram origem a questões teológicas e filosóficas ao longo dos séculos.

Cultura subentende um coletivo, em oposição à individualidade “a cultura é sempre dividida com outros indivíduos, geralmente numerosos, e, neste conceito de coletividade é fácil ver a influência da antropologia social e cultural.”<sup>32</sup>

Nos últimos duzentos anos têm-se desenvolvido estudos científicos em antropologia, psicologia, etologia, sociologia ou psicossociologia, que admitem que a *praxis* animal do humano, a dimensão **irracional** da natureza humana, possa ser a outra face do **racional**. Passou-se então, a aceitar que no *eu* racional do cogito, exista um *não-eu*, desejante e irracional (animal). Para Giorgio Agamben «na modernidade, o homem

---

<sup>32</sup> Bucaille, R.e Perez, J.-Marie — *Encilopédia Einaudi*. Vol.16, Cap. “Cultura Material”, p.21.

começa, ao invés, a cuidar da própria vida animal e a vida natural torna-se antes o que está em jogo.»<sup>33</sup>

Mas a própria modernidade traz a industrialização que torna o corpo refém de uma máquina de produtividade, tornando-o cativo e escravo do desejo de “melhorar a vida”. O corpo racional e irracional tornou-se, um “corpo traído”.<sup>34</sup>

«Talvez o corpo do animal antropóforo (o corpo do servo) seja o resto não resolvido que o idealismo deixa em herança ao pensamento, e as aporias da filosofia do nosso tempo coincidam com as aporias deste corpo irredutivelmente tenso e dividido entre animalidade e humanidade.»<sup>35</sup>

### **I.3.3.1. Criaturas simbólicas que contam histórias**

Somos animais semióticos e gregários e estas características, associadas à complexidade do pensamento simbólico e abstrato, possibilitou-nos a linguagem.

*[Quanto ao aparecimento da singularidade humana] o mais plausível é a ideia de que o potencial neurológico para o pensamento simbólico surgiu como um produto colateral da grande reorganização do desenvolvimento, que assinalou o surgimento do Homo Sapiens como uma entidade física (muito) distinta. (...) No caso humano a inovação cultural, muito provavelmente terá sido a invenção da linguagem, que tem a vantagem de ser uma propriedade comum e não puramente individual.(...) A linguagem é o expoente máximo da actividade simbólica; o pensamento simbólico parece ser impossível na ausência de linguagem. Tal como o próprio pensamento, a linguagem pressupõe a formação de símbolos mentais e a sua combinação e recombinação para obter uma infinidade de significados e associações.(...) A capacidade simbólica humana foi adquirida lentamente, durante um longo período de tempo, e marcou o início de um processo já em movimento. Na verdade, é um processo que continua ainda hoje, à medida que procuramos com afincos novas formas de explorar as nossas fantásticas capacidades simbólicas».*<sup>36</sup>

É a linguagem, o veículo para a expressão e a comunicação humana, que nos distingue dos outros animais. A complexidade da natureza da linguagem, tornou-se desde a viragem para o século XX, uma das preocupações de filósofos, linguistas, filólogos e críticos de arte. Para Wittgenstein a linguagem tem uma

---

<sup>33</sup> Agamben, Giorgio — *O Aberto – O Homem e o Animal*. Lisboa: Ed. 70, 2015, p.24.

<sup>34</sup> Referência ao título do livro “O corpo traído” de Alexander Lowen. São Paulo: Editorial Summus. 1979.

<sup>35</sup> Agamben, Giorgio — *O Aberto – O Homem e o Animal*. Lisboa: Ed. 70, 2015, p.24.

<sup>36</sup> Tattersal, Ian — *Becoming Human: Evolution and Human Uniqueness*. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 121-129.



função criadora de mundos, não se limitando a representá-los <sup>37</sup> e nós acrescentamos que, nesta função criadora de mundos, subsistem múltiplas linguagens.

*Durante milhares de anos, as artes em vigor nas sociedades ditas primitivas não foram de facto criadas com intenção estética tendo em vista um consumo puramente estético, “desinteressado” e gratuito, mas com um objetivo essencialmente ritual. Nestas culturas, o que se prende com o estilo não pode ser separado da organização religiosa, mágica, sexual e do clã. Inseridas em sistemas coletivos que lhes dão sentido, as formas estéticas não são fenómenos de funcionamento autónomo e separado: é a estruturação social e religiosa que por seu lado pauta o jogo das formas artísticas. (...) Ao traduzir a organização do cosmos, ao ilustrar os mitos exprimidos, a tribo, o clã, o sexo, ritmando os momentos importantes da vida social, as máscaras, os toucados, as pinturas do rosto e do corpo, as esculturas, as danças têm primeiramente um valor ritual e religioso.(...) Nada de artistas profissionais ilustres(...) nem termos como, “arte”, “estética”, “beleza”. <sup>38</sup>:*

### **I.3.3.2. Cooperação e mente social profunda**

Nenhuma abordagem cultural se pode alhear das relações do homem com o meio que o circunda para entendermos a série de adaptações na forma como a mente funciona socialmente. Estas adaptações incluíram formas de transmissão cultural e coordenação mental, que permitiram que o grupo agisse como um caçador-recoletor, super-inteligente, mas acima de tudo que agisse em cooperação.

*Sem as garras, os dentes e as outras adaptações destes animais, o pequeno símio ancestral era fisicamente um candidato pouco provável para a função de caçador na savana.*

*(...) Aquilo que cada espécie que evoluía e se adaptava tinha de fazer, era encontrar um novo “nicho” ecológico –, uma brecha, se assim se pode dizer, no interior de uma pletera de estratégias existentes ou coevolutivas de animais que habitavam a savana. Sugeriu-se que, no caso dos primeiros homínídeos, as limitações físicas foram compensadas pela exploração de um “nicho sócio-cognitivo” distinto.(... ) Na minha exploração de mente social profunda, distingi dois aspectos distintos, embora relacionados, da cooperação: o primeiro é essencialmente a coordenação de que os grupos humanos são capazes, de tal modo que o grupo como um todo age como um organismo bem coordenado(...); o segundo aspecto da cooperação humana (...) tem a ver com as capacidades que emergem em determinados contextos sociais para agir de*

---

<sup>37</sup> Wittgenstein, L. — *Da certeza*. Lisboa: Edições 70, 1990.(Biblioteca da Filosofia Contemporânea), p.71

<sup>38</sup> Lipovetsky, G.; Serroy, J. — *O capitalismo estético na era da globalização*. Lisboa: Ed. 70, 2014, p.19-20.

*maneira igualitária, como distribuir os recursos e relações de poder de forma equitativa (...) Isto reflete uma “submersão” das mentes sociais individuais relativamente a processos ao nível do grupo, realizada de uma maneira mental unicamente humana.*<sup>39</sup>

Hoje após tão grande evolução face aos nossos antepassados ancestrais, vivemos numa sociedade quantificada em que a lei é a eficiência económica, num ciclo de mercado que explora todos os recursos naturais e somos uma massa humana culturalmente híbrida e maioritariamente desinformada, desconectada da vida real e da Natureza.

A cultura de massas de gosto *kitsch*, ou as reivindicações do direito à livre expressão de subjetividades, dos anos de 70, deram oportunidade ao hiperconsumismo do capitalismo estético que aproveita, sempre em seu benefício, as tendências sociais, mesmo as mais transgressoras.

O que nos deve preocupar é o facto de serem as gerações mais novas que são as mais dominadas pelas características sedutoras do capitalismo estético. A cultura de massas deixou ser o *kitsch* e passou a ser a estética e o luxo *blasé* mas refinado. Uma estratégia de mercado com vista ao consumismo e ao lucro, atenta a uma geração de jovens individualistas, hedonistas e narcisistas que o próprio sistema se encarrega de moldar.

Uma cultura artística e visual que promovesse o desenvolvimento da sensibilidade e uma conexão poética com o Belo e a Natureza, tornar-se-ia a inimiga deste sistema, pelo que podemos entender o desinvestimento nas áreas das artes nos currículos escolares e a batalha criada entre os sistemas de educação STEM vs. STEAM<sup>40</sup>, que começou nos Estados Unidos mas tem vindo a globalizar-se.

### **I.3.4. À luz das estrelas**

Nos anos oitenta, com grande espanto, ouvimos o astrónomo Carl Sagan (1934-1996), na série "Cosmos", explicar o essencial da revolução cosmológica: «Uma parte

---

<sup>39</sup> Whiten, Andrew — *A posição da mente social profunda* in Pasternak, George — *O que nos torna Humanos?*. Lisboa: Ed Texto & Grafia, 2009, p. 131-143

<sup>40</sup> De acordo com Michelle H. Land, em *Full STEAM Ahead: The Benefits of Integrating the Arts Into STEM*, publicado na revista ScienceDirect, disponível na internet, o sistema STEM, traduz-se por, Science, Technology, Engineering and Mathematics, com uma missão racionalista; o sistema STEAM, traduz-se por, Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics, com uma missão mais humanista. Ambos surgiram nos Estados Unidos mas a batalha entre estes dois sistemas está a espalhar-se rapidamente aos sistemas de ensino do mundo ocidental.

do nosso ser sabe que é de lá que viemos. Desejamos regressar. E nós podemos, pois o cosmos está também dentro de nós. Somos feitos de matéria estelar. Nós somos a forma como o universo se conhece a si mesmo»<sup>41</sup>

Somos pó de estrelas!

A astrofísica dá-nos a resposta mais poética.

Esta poesia da harmonia cósmica lembra-nos a visão orientalista da tradição mística sufi, no poema “Átomos” do poeta persa Rumi (1207-1273)<sup>42</sup> ou a tradição mística hindu, nos poemas “Gitanjali”, do escritor indiano Tagore (1861-1941), em que Deus e a Natureza se equivalem, tal como na beatitude de Espinosa, *Deus sive Natura*, de que falaremos mais adiante.

Para concluirmos servimo-nos das palavras do astrofísico, Neil DeGrasse Tyson, na versão atual de “Cosmos”, realizada em 2014, no episódio *Cosmic Poetry*:<sup>43</sup>

*O facto mais impressionante é reconhecermos que os átomos que compõe a vida na Terra, os átomos que formam o corpo humano, remontam aos cadinhos que foram outrora os núcleos de estrelas massivas com temperaturas e pressões extremas. E as maiores entre elas, entraram em colapso e explodiram espalhando as suas entranhas quimicamente enriquecidas, pela galáxia. Eranhas compostas por carbono, nitrogênio, oxigênio, e todos os ingredientes fundamentais à vida, que se condensaram em nuvens de gás formando a química da vida.*

*Estamos todos ligados. Uns aos outros, biologicamente. À Terra, quimicamente. E ao resto do Universo, atómicamente. (...). Há esta conexão, e isso afinal é o que cada um de nós quer na vida – sentir-se integrado – sentir que faz parte, que participa naquilo que acontece em seu redor.*

Ao mesmo tempo, esta relação do ser humano com a matéria de que é feito o Universo remete-nos para a metáfora da narração bíblica da criação de Adão a partir da poalha de luz.

« (...) o livro do Génesis, de que nos servimos, está cheio de erradas (para não dizer, conscientemente falsas) traduções. Para dar um exemplo: onde está dito “Sois

---

<sup>41</sup> Episódio 1, Cosmos, 1980: «Some part of our being knows this is where we came from. We long to return. And we can. Because the cosmos is also within us. We're made of star-stuff. We are a way for the cosmos to know itself.»

<sup>42</sup> **Poema dos Átomos** : Oh dia, desperta! Os átomos dançam./ Todo o Universo dança graças a eles/As almas dançam possuídas pelo êxtase/ Sussurrar-te-ei ao ouvido... para onde os leva a sua dança/Todos os átomos no ar e no deserto... sabes, parecem loucos/ Cada átomo, feliz ou triste... está encantado pelo Sol/ Não há nada mais a dizer/ Nada mais. *Rumi*.

<sup>43</sup> [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=86&v=QADMMmU6ab8](https://www.youtube.com/watch?time_continue=86&v=QADMMmU6ab8)

poalha de luz e em seres luminosos haveis de vos tornar”, foi traduzido por “Sois pó e em pó vos haveis de tornar.»<sup>44</sup>

### **I.3.5. À luz dos ecrãs**

Através da história da tecnologia associada a cada período do desenvolvimento humano sabemos que os artefactos produzidos em cada época contribuem para a hominização desse período. Ao abordarmos as questões do efeito dos ecrãs na nossa sociedade a preocupação está centrada nos efeitos dessa tecnologia sobre as crianças.

A partir de uma perspectiva desenvolvimentista da identidade pessoal desde a sua formação, a criança cresce e desenvolve-se dependendo dos vínculos afetivos que estabelece, de fatores genéticos, psicológicos, socioeconómicos e culturais e da estimulação dos sentidos, que levará consigo por toda a vida. Hoje a atenção da criança está muito voltada para os ecrãs, tal como a dos adultos. Sabemos que há competências que se podem trabalhar ao nível dos jogos digitais, como a rapidez de resposta e até a atenção focada no objetivo das jogadas. Conhecemos as vantagens das novas tecnologias em crianças com necessidades educativas especiais ou no ensino à distância. Através da internet é possível fazerem-se pesquisas ou chegar ao outro rapidamente, ou criar um blogue. Podem integrar-se estas tecnologias como estratégias de educação não-formal. Nos recreios algumas as crianças utilizam jogos virtuais para interagirem entre pares ou em coletivo. Mas quando a criança deixa de utilizar os ecrãs numa ocupação esporádica, para passar a utilizá-los numa atividade compulsiva, estamos perante uma utilização nociva desta tecnologia, e é isto que toda a sociedade está a presenciar.

Estar continuamente ligado à *web* numa ânsia desenfreada por contato em tempo virtual, perdendo-se o contacto real com o outro, faz com que as crianças e os jovens, em vez de se aproximarem, se afastem em tempo real.

Como se desenvolvem física e psicologicamente as crianças quando têm o seu campo de visão reduzido a ecrãs digitais e tremeluzentes, onde tocam com um ou dois dedos de uma mão?

Estamos a efetivamente a perder o corpo, e a perder o sistema de civilizacional, intimamente associado ao desenvolvimento em paralelo da cognição e dos afetos.

---

<sup>44</sup> Llansol, Maria Gabriela — Na casa de Julho e Agosto. Porto: Ed Afrontamento, 1984, p. 147

Que estratégias de remediação poderemos utilizar para enfrentar a hiperestimulação do cérebro, a atrofia emocional e a desaprendizagem através corpo provocada por esta constante ligação aos ecrãs?

Que metodologias pedagógicas temos de utilizar para fazer frente ao poder destas tecnologias e fazer com que os jovens acedam à sagesa que se desenvolve através da emoção que sedimenta sentimentos? Essa percepção sensorial, pensante e sensível que nos dá o corpo e nos estrutura identidade pessoal e social.

Qual é a potencialização do consumismo nestes jovens constantemente focados em ecrãs?

As crianças já viviam viradas para a televisão, a tal “ama eletrónica” que as mantinha entretidas, para não darem muito trabalho a quem delas cuidasse. De olhar parado absorviam imagens e sons que se sucediam a uma velocidade que os seus cérebros nunca conseguiriam assimilar. Qual o grau de ansiedade que esta hiperestimulação causou nos seus cérebros?

Mas uma coisa era televisão e a violência dos desenhos animados, e outra é a *internet*, as redes sociais e as centenas de canais via cabo que hoje estão à disposição das crianças e dos adolescentes, através de artefactos tecnológicos que são objetos pessoais, quase extensões do corpo, como os *smartphones*, os *tablets*, etc. tornados objetos de consumo ostentatório e identitário. O capitalismo estético constrange os mais e os menos informados a desejar ou a pretender ostentar as últimas novidades tecnológicas, que se começam a anunciar muitos meses antes de entrarem no mercado.

O que quer que estas tecnologias pudessem trazer de positivo passou a tornar-se absolutamente “tóxico” para as crianças.

O filósofo francês Bernard Stiegler, chama a esta massiva utilização de ecrãs pelas crianças, “O massacre dos inocentes” <sup>45</sup>, na aceção de que a infância é a inocência. Trata-se então da destruição da inocência. No entender do filósofo as crianças são massacrados afetivamente e mentalmente por tecnologias que são armas do poder. Um neuro/psico poder a favor do *marketing* e do consumismo.

Já na década de 70, do século passado, Jerry Mander, numa investigação inédita para a época e com a meticulosidade científica de quem trabalhou para a indústria televisiva, apresentava quatro argumentos para se acabar com a televisão. No primeiro considerava: «Quando acendo a televisão, após algum tempo tenho a sensação que as

---

<sup>45</sup> Les Enfants face aux Ecrans - 02 - Intervention de Bernard Stiegler; Edupax Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=nX8ZJP5AQcg> ( 21 setembro, 2017).

imagens estão a ser despejadas em mim e não há nada que eu seja capaz de fazer a esse respeito (...), perdemos o controlo das nossas mentes, andamos perdidos no espaço, e o nosso mundo existe apenas na nossa memória.»<sup>46</sup> Comprovou que a televisão impõe uma passividade ao espetador, tornando-o acrítico quanto aos conteúdos assimilados. Como segundo argumento afirmava: «uma conspiração de factores tecnológicos e económicos levou inevitavelmente a que a TV esteja a ser controlada por um punhado de congregações comerciais e é usada para “produzir” seres humanos adaptados aos ambientes artificiais e comerciais.”<sup>47</sup> O seu terceiro argumento apontava para os efeitos negativos da TV na saúde dos espectadores pois «pode criar doenças», além de causar «o condicionamento necessário ao controle autocrático»<sup>48</sup>. E prosseguia nas suas denúncias: «induz à violência, priva-nos dos sentidos»<sup>49</sup> e ainda «inibe a nossa capacidade de pensar.»<sup>50</sup> Denunciava também que o abuso da luz artificial e intermitente da televisão, podia causar danos irreversíveis no cérebro das crianças, principalmente nos cérebros dos *toddlers*, as crianças mais pequenas com um cérebro de “esponja” e que mal sabem andar ou falar. No quarto argumento assegurava que a TV não podia alterar os seus conteúdos pois eles próprios são promotores da ideologia que está por trás desta tecnologia, que depende de um mercado e, portanto, só lhe interessa acelerar o consumo e o lucro, o que “implica a manipulação” e “isto não pode ser alterado”<sup>51</sup> Advertia ainda que a televisão era tão perigosa para a saúde física e mental como para a evolução democrática e social e que, se não fossem adotadas regras para a sua programação, este aparelho de manipulação de massas, deveria ser eliminado.

Na sua crítica, Mander chegava a declarar que, na ausência do sagrado, o objetivo da televisão era introduzir a ideologia económica e política da era tecnológica, como uma religião. Mas não foi apenas Mander que nessa época denunciou os perigos da televisão, também Pasolini (1927-1975) advertiu para o perigo do fascismo associado à cultura de massas dominada pela televisão. Desde essa altura os media não pararam de evoluir técnica e estrategicamente, como meio de dominação, agora já não “nas mãos de um punhado de congregações comerciais”, como dizia Mander, mas nas mãos de

---

<sup>46</sup> Mander, Jerry — *Quatro argumentos para acabar com a televisão*. Lisboa: Antígona, 1999, p. 139-140.

<sup>47</sup> Ibid., p. 141.

<sup>48</sup> Ibid., p. 193.

<sup>49</sup> Ibid., p. 208-209.

<sup>50</sup> Ibid., p. 266.

<sup>51</sup> Ibid., p.325.

corporações económicas e poderes políticos, para não lhes chamarmos máfias organizadas.

Voltando ao nosso tema, a construção da identidade pessoal: qual a influência do excessivo visionamento através de ecrãs? Se as memórias de momentos vividos, tão importantes na construção de identidade, adquirem-se através de vivências sensoriais múltiplas, e quantos mais sentidos estiverem envolvidos numa vivência, mais perene será a memória desse momento, quando a atenção da criança é captada para um ecrã, que vivências reais experienciam que possibilitem sedimentar memórias pessoais e construir identidade?

Privar a criança de explorar o mundo físico, através do seu corpo e dos seus sentidos, e colocá-la diante de um ecrã, é destruir a sua capacidade de maravilhamento pela descoberta. É arruinar a sua imaginação e o seu poder de emancipação.

Condicionar a atenção das crianças e desviá-las dos seus objetos de afeto e de identificação, é alterar a líbido das crianças para a investir de desejos por objetos de consumo ou criar estereótipos de socialização.

Para o filósofo Bernard Stiegler, toda esta manipulação ou a fabricação de desejo por produtos de consumo; através de estratégias para as quais as crianças não têm defesas, e o facto de se estarem a usar estas armas contra crianças, é a evidência de que estamos em guerra, e se estamos em guerra, diz o filósofo “é preciso formar um exército de combatentes por uma cultura da atenção. Para se combater nesta guerra é necessário usar conhecimentos de psicologia e de fenomenologia, mas sobretudo vontade. Esta é uma obrigação de todos os cidadãos com sentido político e que querem fazer valer os seus direitos. É necessário criar-se um pensamento crítico sobre a utilização dos ecrãs.”<sup>52</sup>

Qual o papel da educação artística enquanto as crianças e os jovens navegam numa cultura *kitsch*, ou numa cultura de capitalismo estético? Muitos deles tornaram-se pequenos comodistas, sem vontade de ação criadora, espetadores passivos, manobrados por estratégias de conquista de mercado que os leva a confundirem desejos com direitos. A sua busca de identidade pessoal passa pelo consumismo, aliado à ostentação de objetos que supõem prestigiantes.

---

<sup>52</sup> .”Les Enfants face aux Ecrans - 02 - Intervention de Bernard Stiegler; Edupax ( Agosto de 2017)  
Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=nX8ZJP5AQcg>

Sem qualquer literacia em Cultura Visual, uma vez que esta Disciplina não faz parte dos Currículos Escolares, em nenhum Ciclo de Ensino, os adolescentes nas suas crises de identidade e no seu narcisismo, são um dos melhores alvos das estratégias publicitárias encapotadas. Mas as práticas publicitárias atingem também as crianças, pois através delas chega-se ao adulto que vai comprar o que se tornou por elas desejado. A coisa desejada que é posta imediatamente de lado numa desilusão para a criança, burlada pela publicidade, dando origem a um novo ciclo de desejo, para glória do mercado cuja estratégia se apoia em estudos para atender aos desejos de cada indivíduo, por mais originais e singulares que os possamos imaginar. Deste modo a ilusão da identidade pessoal não passa da mais pura banalização do *eu*.

Teremos a capacidade de nos distanciarmos do sistema em que estamos inseridos para conseguirmos ver os nossos comportamentos de "Homo Consumens"?<sup>53</sup> Conseguiremos esse olhar distanciado, de que nos fala Ricoeur e que nos devia permitir ver o artifício em que vivemos? Sendo que o artifício em que vivemos é uma representação, um simulacro, de algo genuíno e profundamente desejado.

Como desenvolver esse olhar distanciado, nas crianças e jovens?

Poder-se-á ter «a possibilidade de adquirir uma maior lucidez sobre si mesmo, à custa de um “longo desvio” que terá de passar pelo entendimento do conjunto de sedimentações do seu carácter, e por um distanciamento metodológico praticado pelas ciências humanas e sociais.», indica-nos Ricoeur, anteriormente citado na Parte I.

Mas onde encontramos os Currículos Escolares que promovam esse entendimento?

É prioritário que se defenda e faça prevalecer a Educação Artística em todos os Ciclos de Ensino, relacionada com o conhecimento que se tem do desenvolvimento psicológico, afetivo e cognitivo da criança, mas também com a Educação para a Cultura Visual, associada à literacia da imagem, à análise da indústria cultural e do capitalismo estético, para que possamos viver numa sociedade mais informada dos seus direitos. Um povo informado é um povo que não se deixa subjugar, como alguém disse.

Se a vida de muitas crianças, pré-adolescentes e adolescentes se desenrola entre computadores, telemóveis, *IPods*, *Smartphones*, MP3, *Tablets*, *PlayStations*, etc., quando conseguem estar com os amigos, com a família, ou nas aulas, é apenas no intervalo desse “grande recreio” que é estar de olhos no ecrã (às vezes em dois). E se

---

<sup>53</sup> Expressão usada por Erich Fromm em *Socialist Humanism*, escrito em 1965.



pensarmos que dois terços do que vemos é violência, percebemos o conceito de *banalidade do mal*, de Hannah Arendt.

Ao refletirmos sobre os casos de violência cada vez mais frequentes, casos de submissão e humilhação, não apenas nas relações sociais mas também nas relações íntimas, acabamos por reconhecer que estes relacionamentos encerram problemas sociais e patologias complexas às quais não estamos a dar a devida atenção. São situações alarmantes de aviltamento da dignidade humana que nos deviam deixar apreensivos, pois trata-se da ponta de um icebergue, e a sociedade não está a dar conta deste problema.

O corpo e a imagem corporal são importantes para a autoestima e a construção de identidade pessoal dos(as) jovens. A insegurança em relação à sua autoimagem, e a desvalorização pessoal, provocadas por imagens de corpos perfeitos, padronizados e estereotipados, a hipersexualização a que estão expostos, num sistema que consegue introduzir-se naquilo que há de mais íntimo em cada jovem, leva a problemas que impedem que o(a) jovem viva em harmonia com o seu próprio corpo, consigo mesmo(a) com o outro, ou o grupo. Se a adolescência é uma relação difícil do(a) jovem com o seu próprio corpo em transformação, os(as) adolescentes de hoje estão mais vulneráveis, enfrentando assédios psicológicos constantes à sua identidade corporal e à sua subjetividade, travando uma luta desumana para resistirem incólumes, perante uma alienada e obscena indiferença da sociedade.

Sem qualquer literacia para a utilização da *internet*, sobretudo em comportamentos sociais, os(as) alunos(as) publicam as suas *selfies*. Algumas são cenas alegres, outras tristes. Algumas são cenas afetivas, outras violentas. Algumas são cenas sensuais, outras pornográficas. Mas em todas, os(as) protagonistas são facilmente identificáveis. Imagens que rapidamente se propagam pela internet e “uma vez na internet, para sempre na internet”. Temos assistido nas escolas a situações trágicas de sofrimento psicológico, em consequência destes procedimentos desprevenidos e desinformados dos(as) jovens.

As alterações aos currículos escolares devem integrar a literacia na utilização das novas tecnologias e o conhecimento das estratégias de sedução massiva utilizadas pelos media, de modo a permitirmos que os(as) jovens construam a sua identidade inalienável, numa sociedade menos neurótica. Saúde precisa-se!

Alienar a criança e o jovem é lançarmos a Humanidade num abismo de embrutecimento futuro. A alienação leva ao enfraquecimento do *eu* e das relações familiares, pessoais e sociais.

A educação só pode ser emancipatória se envolver a saúde, a capacidade crítica, a subjetividade (pensamento, corpo, sentimentos, desejos e emoções), a criatividade e a interrelação ética e estética com o outro e o meio.

Há também um efeito nefasto da virtualidade no relacionamento e nas inter-relações de vinculação, cuidados mútuos e compreensão, entre todos os que compõem uma comunidade escolar. Hoje as escolas públicas agrupam-se em mega ou giga-agrupamentos que chegam a atingir quase 4000 alunos, como é o caso do Agrupamento de Escolas Vergílio Ferreira, onde lecionamos. Os professores dividem-se por Departamentos Curriculares, subdivididos em Grupos de Área Disciplinar, comunicam entre si através correio eletrónico, mas raramente se sentam a uma mesa para discutirem questões pedagógicas ou psicossociais, nem se encontram, pois não há tempo. O tempo de trabalho letivo e não-letivo é registado e contabilizado ao minuto, nos horários docentes.

Já não há a Caderneta do Professor, com uma página para cada aluno onde, por cima do seu desenho-teste-diagnóstico e ao lado da sua fotografia, o aluno escrevia com a sua caligrafia os seus dados pessoais e nunca apenas o nome e um número. Através do *software Inovar +* registam-se todos os procedimentos relativos aos alunos, professores e assistentes operacionais. Pretende-se com este programa “flexibilizar, facilitar e dinamizar a gestão do ensino”<sup>54</sup>. Mas o trabalho do professor está agora, mais do que nunca, fragmentado por dezenas tarefas que lhe roubam a disponibilidade para os seus alunos.

Os alunos passaram a ser um número e uma nota (*cash-value*) numa pauta e todos os seus dados são arquivados no Sistema MISI<sup>55</sup>, desde o início do Pré-Escolar até ao fim do Secundário.

Temos toda a facilidade tecnológica mas as escolas, estão a transformar-se, de dia para dia, em territórios hostis de desprazer, com gente quase invisível.

---

<sup>54</sup> Inovar +- Aplicação de Gestão Escolar ( Setembro de 2017) : <https://inovar-mais.com/>

<sup>55</sup> *Perguntas mais frequentes sobre o sistema MISI* (Fevereiro de 2016):

[http://www.dgeec.mec.pt/np4/179/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=213&fileName=MISI\\_FAQ\\_siteDGEEC\\_20130218.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/179/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=213&fileName=MISI_FAQ_siteDGEEC_20130218.pdf)

## I.4. Quem sou? — Ipseidade

### *Histórias avulsas — 3*

*Num tempo antes da escola, numa infância de bairro e de barro, de riso e de risco, de entusiasmo e liberdade, quando os Olivais eram um baldio e nós, um bando de crianças a explorar o território consentido dois quintais abaixo do nosso, arrancávamos o barro com as mãos-patas-de-monstro, num verdadeiro paraíso de lama.*

*Num espanto primordial feito de curiosidade e descoberta, esses eram momentos de corpo inteiro - cores, sons, temperaturas, sombras, cheiros, texturas, pastas, formas, consolação. Qualidades do mundo real que nos davam corpo e liberdade de ser.*

*Essa experiência de liberdade antes da escola marcou-nos intimamente. Muitos anos mais tarde percebemos que ainda procurávamos essa liberdade.*

*– E encontrou? Perguntou-nos o psicanalista.*

*– Sim. Na pintura! Respondemos sem acreditar que acreditasse, pois imaginávamo-lo mais uma vez a tentar aviltar a nossa infância, e a conjecturar sobre a forma como nos haveria de livrar do paraíso perdido.*

«Je m'appelle Louise Joséphine Bourgeois. Je suis née le 25 décembre 1911 à Paris. Tout mon travail des cinquante dernières années, tous mes sujets, trouvent leur source dans mon enfance. Mon enfance n'a jamais perdu sa magie, elle n'a jamais perdu ni son mystère ni son drame.»<sup>56</sup>

### I.4.1. Corpo e morada

Numa demanda de silêncio e solidão, todos nós nos perguntamos “quem sou?”

Ao tentarmos responder a esta simples pergunta, entramos num labirinto. Percorremo-lo sob a luz com curiosidade e espanto, ou às escuras com um indefinível

---

<sup>56</sup> Bourgeois, Louise — *Destruction du père – reconstruction du père. Écrits et entretiens 1923-1997*. Paris : Lelong Éditeurs, 2000.

receio, mas sempre avançando. O labirinto deixa de ser metáfora e torna-se um lugar de errância corpórea. Envolve os sentidos. Alguns lampejos, aqui e ali, parecem esclarecer algo, para logo nos encontrarmos num beco sem saída. Seguimos um fio muito ténue que nos recorda uma pista deixada por uma criança, e voltamos à infância. Voltamos sempre à infância, à origem, *arché*.

*Uma infância potencial habita em nós. Quando vamos reencontrá-la nos nossos devaneios, mais ainda que na sua realidade, nós a revivemos nas suas possibilidades. Sonhamos tudo o que ela poderia ter sido, sonhamos no limite da história e da lenda. Para atingir as lembranças de nossas solidões, idealizamos os mundos em que fomos criança solitária. É pois um problema de psicologia positiva o de perceber a causa da idealização muito real das recordações da infância, do interesse pessoal que temos por todas as lembranças da infância. E é assim que há comunicação entre um poeta da infância e o seu leitor, por intermédio da infância que dura em nós. Essa infância, aliás, permanece como uma simpatia de abertura para a vida, permite-nos compreender e amar as crianças como se fôssemos os seus iguais numa vida primeira.(...)O ser do devaneio atravessa sem envelhecer todas as idades do homem da infância à velhice.*<sup>57</sup>

A formação da identidade e o descobrir quem somos, é um processo que nos acompanha toda a vida, mas as teorias desenvolvimentistas dão provas concretas de que um dos momentos cruciais nesse processo é o período primordial da infância, na relação com a família e o meio.

É através das impressões sensoriais, na complexidade e plasticidade do seu cérebro, que a criança percebe o mundo, nas suas relações *afetivas*, no sentido de *afetar*, atribuído por Espinosa. Ao princípio de forma abstrata mas, progressivamente, com uma atenção cada vez mais entusiasmada e uma intuição muitíssimo ativa, as crianças vão realizando relações simbólicas ou concretas mas constantes, entre tudo e todos à sua volta, construindo recordações e memória. Brincar e explorar são as atividades que melhor estruturam a identidade da criança, essa criança que vai permanecer.

Nesta fase *egocêntrica*, como a classificou Piaget, o *eu* está no seu “recanto no mundo”: o colo, a casa, a ama, a cama, a concha, o sótão, a cabana, o abrigo...o espaço da morada, o *não-eu* que protege o *eu*, como afirmou o filósofo Gaston Bachelard em “A poética do Espaço”<sup>58</sup>.

Para Bachelard (1884-1962) a casa é o nosso primeiro universo, um verdadeiro Cosmos, em toda a acessão do termo, e referindo-se à perda desta vinculação «Mas a

---

<sup>57</sup> Bachelard, Gaston — *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 95 e 96

<sup>58</sup> Bachelard, Gaston — *A poética do Espaço*. São Paulo, Martins Fontes, 1989

nossa vida adulta é tão despojada dos primeiros bens, os vínculos antropocósmicos são tão frouxos que não sentimos a sua primeira ligação com o universo da casa.»<sup>59</sup>

O território da infância vai se alargando. Da casa até à cerca, até à mercearia, até ao ribeiro, até ao parque, até ao pinhal, até à linha do horizonte, até à cidade. Mas as casas nas grandes cidades já não têm raízes nem conhecem o Cosmos e aí a criança vai perdendo o seu vínculo à Natureza da qual faz parte.

Ao seguirmos a deriva do nosso próprio devaneio fomos reencontrar a narrativa de uma outra “casa-cósmica”, a casa das dunas, numa ligação imbricada entre paisagem e ipseidade, em “Finisterra - paisagem e povoamento”, de Carlos de Oliveira

*Em tempos ainda mais recuados, uma flora gigantesca cobriu a região: encontra-se enterrada ao nível do mar e abaixo dele. Árvores de grande altura, entre dois lençóis de areia branca. Madeiras fibrosas, duras, de cor geralmente vermelha. Veios de barro e argila: azuis, verdes, encarnados. A combustão destas madeiras (descobertas em escavações ao acaso) é lenta e sem chama como a do carvão. Durmo sobre florestas de pedra e púrpura (...) com a família a enraizar-se e o povoamento estabilizado(...) Vou modelando as dunas sobre o tampo da mesa. Materiais de trabalho: areia (quatro sacos), cinza (um balde) e sal (meia panela). Para uma noção perfeita da escala, faltam-me cálculos, medições, instrumentos (mesmo rudimentares). Reproduzo a paisagem que o suporte das florestas mantém a flutuar. Volumes, linha, etc. A substância, como disse, é igual: areia colhida nas próprias dunas. As florestas (embora existam), subentendo-as por comodidade: teoricamente, erguem-se do soalho e alcançam a face interior do tampo; este representa a camada argilosa do subsolo. Elementos que não se vêem, basta considerar-lhes a existência.<sup>60</sup>:*

Nesta narrativa a complementaridade identitária de origem e meio (Arché e Chôra) encontram-se numa simbiose de relação corpo-morada-meio. Isto é o que consubstancia a nossa existência, num tempo-espço assente em afetos. A relação afetiva do ser humano no seu processo de acolhimento, estabelece-se através dos sentidos e emoções, pelo corpo-a-corpo.

A nossa tarefa enquanto educadores, é ter bem claro que estas narrativas com palavras ou outras linguagens, sobre a relação de afeto do *eu* com o lugar que o protege, devem ser estimuladas e nunca desaproveitadas. Fazem parte da construção de um vínculo identitário com a mãe, a origem, o lugar ou a terra, que as crianças conhecem e necessitam re-conhecer, na sua maneira de criarem identidade.

---

<sup>59</sup> Ibid., p. 24.

<sup>60</sup> Oliveira, Carlos de — *Finisterra - paisagem e povoamento*, Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1984, p.57-78.

A mesologia é ao estudo das relações recíprocas entre o ambiente e os seres que nele habitam, formada a partir do prefixo *meso*, do grego *meio*. A ecologia é formada a partir do prefixo *oiko*, do grego *casa*, é o estudo da relação dos seres vivos com o seu *habitat*.

O geógrafo e filósofo, Augustin Berque (n. 1942), em “Poétique de la Terre”, afirma que a *chôra* é o *meio*, é o “*onde do eu*”, mas explica que a *chôra* tem sido substituída ao longo dos séculos pela noção de *topos*, isto é, “*onde os seres estão*”, esquecendo-se a sua verdadeira origem, “um lugar para o ser.”

Mas a *chôra* é mais do que isso. Segundo Berque, a *chôra* é ao mesmo tempo o *ser*, o *meio* e o *devir*. «Platão, no seu diálogo “Timeu”, admitiu que era difícil acreditar em tal coisa mas insistiu na sua existência, pois no cenário da organização (cosmização) do ser, trata-se desde o início e ao mesmo tempo, da projeção do *ser verdadeiro* e do *meio* onde é projetado *em devir*. No texto de Platão [Timeu] “há o ser, o meio e o devir, os três, nasceram antes do céu”»<sup>61</sup>

Berque refere-se a esta *trindade*, afirmando “a *chôra* simboliza a morada do ser. No campo do simbólico ela fica entre o ser absoluto e o ser em devir. Mas o princípio de dualidade engendrado pelo *logos* excluiu o terceiro elemento [o meio] e como o humano em devir não existe sem um meio, vai ter de lutar e competir pela sua vida em vez de cooperar, reflexo do mecanicismo e do capitalismo reinante.”<sup>62</sup>

Se compararmos este sentido da *chôra* àquele que se estabelece entre os índios da Amazónia com a floresta, que para eles não é propriedade de nenhum ser vivo, percebemos o sentido verdadeiramente primordial da vinculação do ser humano ao meio, à mãe-terra que acolhe, dá colo e alimento a todos os seres vivos que a habitam e estes a recompensam com os cuidados que um filho deve ter com a sua mãe.

Mas tudo isto foi esquecido, como o afirmou Platão.

Berque afirma que a nossa civilização criou indivíduos desligados de todo o seu meio envolvente natural. Indivíduos estritamente delimitados pelo seu envelope corporal ao qual ele chama o “*topos ontológico moderno*”. Um *habeas corpus* que definiu como “ter um corpo, no seu *topos*.”<sup>63</sup>

Esta forma de negar ao corpo as suas raízes mais profundas, no seu envolvimento com o meio, também engendrou, de acordo com Berque, a noção de perspectiva que

---

<sup>61</sup> Berque, Augustin — *Poétique de la Terre*, Paris: Ed. Belin, 2014, p. 153.

<sup>62</sup> Ibid., p.168-209.

<sup>63</sup> Ibid., p. 35.

coloca o observador fora da imagem, e relembra-nos que foi Panofsky, em “La perspective comme forme symbolique” quem mostrou que a perspectiva simbolizava a emergência do sujeito moderno. Este sujeito “fora da imagem, quer dizer simbolicamente fora do meio” <sup>64</sup>

#### **I.4.2. O corpo é aquilo que existe em potência** <sup>65</sup>

Considerando que o ser humano não pode escapar à sua condição finita e corpórea, inserida num meio, escolhemos esta frase de Aristóteles para título deste subcapítulo, porque o corpo tem essa capacidade de ser em potência, esse poder de se atualizar continuamente, essa possibilidade de renovar as suas competências e dimensões identitárias. É pelo corpo que se processa *o devir*, referido na “trindade” do subcapítulo anterior, numa constante dinâmica de relação, comunicação e expressão com o mundo à nossa volta.

Escolhemos por admiração à ousadia das suas reflexões, dois filósofos cujas ideias estiveram muito à frente do pensamento do seu tempo, uma vez que só no século XX viemos a encontrar a ressonância das suas conceções na psicologia do desenvolvimento e na fenomenologia: Bento Espinosa (1632-1677) e David Hume (1711-1776).

Para ambos os filósofos a pessoa necessita de ter um corpo para dizer “eu sou”. Tudo aquilo que constrói a identidade pessoal é material, e chega até à nossa mente por meio de perceções transmitidas pelo corpo, que podem ser impressões, emoções, sentimentos ou ideias, conforme envolvam sensações ou reflexões, e possibilitam a formação de um processo de individuação que leva à noção de “si mesmo”. A mente

---

<sup>64</sup> Ibid., p. 36

<sup>65</sup> Aristóteles, Obras completas, Biblioteca de Autores Clássicos, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa Volume III, Tomo I “Sobre a Alma” p. 62-64 [*sublinhado nosso*] (...) *Não é preciso, por isso, questionar se o corpo e a alma são uma única coisa, como não nos perguntamos se o são a cera e o molde, nem, de uma maneira geral, a matéria de cada coisa e aquilo de que ela é a matéria. Cumpre, na realidade, aplicar agora a todo o corpo vivo o que aplicámos às partes, pois a relação existente entre as partes é análoga à que existe entre a sensibilidade no seu todo e todo o corpo dotado de sensibilidade enquanto tal. O ente em potência que pode viver não é o que perdeu a alma, mas sim o que a possui. A semente e o fruto são, em potência, corpos dessa qualidade. A vigília, com efeito, é acto como o são o acto de cortar e o acto de ver; a alma, ao invés, é acto como o são a visão e a capacidade do órgão. O corpo, por sua vez, é aquilo que existe em potência. Mas, como o olho é a pupila e a visão, assim também o animal é a alma e o corpo.*(...).

também é corpo pois o cérebro é uma estrutura física. David Hume afirmava: “Sem corpo somos um perfeito nada.”

Hume, no seu “Tratado da Natureza Humana” na Seção VI - *Da identidade Pessoal* <sup>66</sup>, descreve aquilo que podemos considerar um pensamento na linha das primeiras teorias psicológicas sobre o desenvolvimento do pensamento da criança, como em Jean Piaget (1896- 1980), ou Lev Vygotsky (1896- 1934).

*Quanto a mim, quando penetro mais intimamente naquilo que chamo “eu próprio”, tropeço sempre numa ou outra percepção particular, de frio, ou calor, de luz ou sombra, de amor ou ódio, de dor ou prazer. Nunca consigo apanhar-me a “mim próprio”, em qualquer momento, sem uma percepção, e nada posso observar a não ser a percepção. (...) e se todas as minhas percepções fosse suprimidas pela morte, e eu nem pudesse nem pensar, nem sentir, nem ver, nem amar, nem odiar depois da dissolução de meu corpo, eu ficaria inteiramente aniquilado e não concebo que mais seria necessário para fazer de mim um perfeito nada. Se alguém, após reflexão séria e sem preconceitos, pensa que tem um conhecimento diferente de “si próprio”, confesso que não posso mais argumentar com ele. Tudo quanto posso conceder-lhe é que ele pode estar na razão assim como eu, e que diferimos essencialmente neste ponto. Talvez ele possa perceber algo simples e contínuo, a que chama si próprio.*

*Contudo, estou certo que em mim não existe semelhante princípio.*

*Mas pondo de parte alguns metafísicos deste género, atrevo-me a afirmar do resto dos homens que cada um deles não passa de um feixe ou colecção de diferentes percepções que se sucedem umas às outras com inconcebível rapidez e que estão em perpétuo fluxo e movimento.(...) e não há um só poder da alma que fique inalteravelmente o mesmo talvez por só um instante.* <sup>67</sup>

Quanto a Espinosa, na sua obra “Ética”, este atribuía o conhecimento não apenas ao corpo, uma vez que é com ele que experimentamos e pensamos, mas também ao encontro de corpos que se *afetam*. *Os corpos afetam-se mutuamente*.

Por sua vez o corpo, para Espinosa, faz parte da Natureza e também é *afetado* por esta. No seu pensamento Espinosa vai opor-se a toda a Teologia da sua época, identificando Deus com a Natureza – *Deus sive natura*.

Para Espinosa, num processo que nunca cessa, os homens devem tornar-se os produtores ativos da sua liberdade, quer através da força que vem da relação do corpo com a Natureza e com o Outro, quer através da razão como conhecimento adquirido na relação do Homem com a Natureza; quer pela intuição, geradora de formas novas de

---

<sup>66</sup> Hume, David — *Tratado de Natureza Humana*. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 2016, p. 299-312.

<sup>67</sup> *Ibid.*, p. 300-301.



pensamento que levam o homem a produzir outras maneiras de existir e de obter liberdade.

É a afirmação desta sabedoria de um corpo pensante e intuitivo que voltaremos, nesta dissertação, numa relação entre o pensamento de Espinosa com a neurociência.

A obra de Espinosa foi totalmente confiscada por delito de heresia e ameaça à ordem social e política, e caiu no esquecimento durante cerca de dois séculos. Apenas clandestinamente se guardaram algumas cópias.

### **I.4.3. Alteridade e sentido de si-próprio**

« Là où le corps est, que le psychique advienne ! »<sup>68</sup>

Este Capítulo sobre a Ipseidade não podia dispensar um esclarecimento da Psicanálise sobre a construção da identidade pessoal.

Escolhemos a livro *Do traumatismo do nascimento à emoção estética*, do psicanalista francês, Jean Bégoin<sup>69</sup> (n.1925), onde se compilam as participações deste psicanalista em várias conferências, em Lisboa.

Adotando como referência o capítulo “Si-próprio e o Outro: identidade e alteridade”, começamos por tomar conhecimento que o conceito de identidade não faz parte da Psicanálise, mas os processos de identificação têm para a psicanálise um lugar central, «uma vez que o sentimento de identidade nunca se encontra estabelecido de maneira estável e definitiva.»<sup>70</sup>

De acordo com a sua experiência como psicanalista, Bégoin descreve-nos as duas primeiras etapas do desenvolvimento de identidade, que constituirão a base estruturante de todo o desenvolvimento posterior e, citando Daniel Stern, em “Le monde interpersonnel du nourisson”, dá-nos a conhecer a transformação radical no estabelecimento do sentimento de existência de “o primeiro nascimento da vida psíquica”:

*A idade de dois meses delimita uma fronteira quase tão nítida como o nascimento. Por volta das oito semanas opera-se uma transformação qualitativa no lactente: começa*

---

<sup>68</sup> Alexandridis, Athanasios — *Enfance, voies pour le psyché-soma*. Revue Française de Psychanalyse, 2010/5.

<sup>69</sup> Jean Bégoin dirigiu durante cerca de vinte anos, um seminário de formação sobre psicanálise de crianças e adolescentes, em Lisboa, na Sociedade Portuguesa de Psicanálise e publica assiduamente na Revista da mesma Sociedade.

<sup>70</sup> Bégoin, Jean — *Do traumatismo do nascimento à emoção estética*. Lisboa: Fenda, 2005, p. 128.

*o contacto direto dos olhos nos olhos. Pouco depois os sorrisos tornam-se mais frequentes, vemos que aparecem sorrisos resposta e por contágio. É também o momento dos primeiros chilreios...Quase tudo muda. Concluo que, ao longo dos dois primeiros meses o lactente constrói activamente o sentido de um si-próprio emergente.”*<sup>71</sup>

Para Bégoïn, Stern apresenta neste livro a hipótese fundamental de que os sentidos do *si-próprio* existem muito antes do aparecimento da linguagem e da reflexividade. Compreendem o sentido da atividade própria, da coesão física, da continuidade no tempo, da intencionalidade, e de outras experiências análogas. A reflexividade e a linguagem constroem-se sobre este sentido de *si* pré-verbal e existencial.<sup>72</sup>

O “nascimento da vida psíquica”, em que se estabelece o sentimento primário de identidade e de alteridade, só se desenvolve através da relação com o outro pois, acrescenta o autor «a vida psíquica é relacional e intersubjetiva ou não existe. Devem existir ligações afetivas para que o *sentido de si-próprio* possa emergir, e essas ligações são então vividas através de um investimento afectivo muito intenso, de qualidade *quase simbiótica*, sem que isso implique uma não distinção no plano cognitivo. »<sup>73</sup>

Bégoïn refuta a ideia de um estágio simbiótico, em que o bebé não seria capaz de operar uma distinção cognitiva entre o seu corpo e o corpo materno, defendida pela Psicologia. Explica-nos então que este “sentimento de identidade própria” é tanto maior quanto melhor for a reciprocidade de relação afetiva e a interrelação daí resultante.

A outra dimensão da alteridade que Bégoïn define como «a segunda etapa do nascimento da vida psíquica» estabelece-se através da descoberta do objeto exterior.

*A descoberta do Objecto e a descoberta de Si constituem, com efeito, um só e mesmo processo que se desencadeia desde o nascimento (...) De resto trata-se de um processo que se desenrolará ao longo da vida inteira, mas é, apesar de tudo, verdade que podemos descrever um período entre os 6 e os 12 meses, em que a criança já não tem necessidade, em geral, de utilizar de maneira tão massiva como no início da vida os modos narcísicos de identificação. Alcançou, através da experiência da sua relação com o meio, uma estabilidade e uma segurança suficientes do seu sentimento de identidade própria.*<sup>74</sup>

---

<sup>71</sup> Stern, Daniel — *Le monde interpersonnel du nourisson*”, Ed PUF, Paris, 1989, p.57 apud ibid.

<sup>72</sup> Ibid, p.17.

<sup>73</sup> Bégoïn, Jean “Do traumatismo do nascimento à emoção estética”, Ed. Fenda, Lisboa 2005, p. 130.

<sup>74</sup> Ibid., p. 133.

Não querendo fazer desta dissertação um roteiro de psicanálise sobre o processo de identificação, apesar de reconhecermos a sua importância, pretendemos realçar como a construção da identidade que alicerça o *self*, se baseia num sentimento de *maravilhamento* recíproco entre a mãe e o bebé — a primeira emoção estética.

*Mas esta relação sensorial com o corpo da mãe é, ao mesmo tempo, investida muito poderosamente, e tanto por uma parte como pela outra. O sentimento estético primário descrito por Meltzer<sup>75</sup> parece-me dever ser compreendido como o testemunho da beleza do encontro entre as capacidades de amor no estado nascente do bebé com as da mãe, contidas, por seu lado pelo amor do pai. Semelhante encontro é acompanhado por esse sentimento de maravilhamento que inspira os contos e os mitos, e cuja criação parece ser tão necessária à vida psíquica dos bebés como às almas coletivas dos povos.*

*Em simultâneo com a descoberta da beleza do objeto estético, o bebé faz, pois, a experiência intensa da reciprocidade nas suas relações mais precoces.*<sup>76</sup>

Esta interação do *eu* com o *outro*, do *sujeito* com o *objeto*, reveste-se de um carácter de tal maneira determinante para o “nascimento da vida psíquica” que Bégoïn adverte que é sempre muito difícil penetrar e modificar as patologias que exprimem a falência destas interações precoces e as carências ao nível destes alicerces narcísicos e estruturais da pessoa. E esclarece:

*O sucesso das interações precoces não se deve, em última análise, nem só ao amor da criança, por mais cheio de admiração que este amor possa ser, nem só ao amor da mãe, por mais dedicado que se revele e mais seguramente contido pelo amor do pai, mas antes, à sua interacção suficientemente harmoniosa.*<sup>77</sup>

Esta interação, quando suficientemente harmoniosa, é a base «necessária para *confirmar* o bebé na continuidade do seu sentimento de existência» e, ficamos a saber que este investimento estético recíproco é definido como “*attunement*”, por Daniel Stern, traduzido por Bégoïn como “*afinação afetiva*.”<sup>78</sup>

O autor esclarece também que o «conceito de *alteridade* exprime as capacidades de investimento de *SI*, e do *OUTRO*, reconhecido como uma pessoa distinta de si» e

---

<sup>75</sup> Donald Meltzer, 1922 – 2004, psicanalista inglês que introduz o conceito de “conflito estético” para descrever a importância do conflito psíquico de base, que o bebé vive, ao nascer.

<sup>76</sup> Bégoïn, Jean — *Do traumatismo do nascimento à emoção estética*. Lisboa: Ed. Fenda, 2005, p. 134-135.

<sup>77</sup> Ibid., p.136.

<sup>78</sup> Ibid., p.137.

acrescenta, «na ausência de um suficiente desenvolvimento do sentido de alteridade, o sujeito mantém-se aprisionado em diversos estados de alienação psíquica e psicossomática» que, segundo o autor, dão origem a uma «clivagem do *EU*.»

Nestes casos de clivagem do *eu* Bégoin afirma o que para nós, educadores artísticos é uma revelação extraordinária uma vez que nos informa que «sendo a clivagem do *eu* um sinal do encontro falhado. A adolescência enquanto etapa da vida e, de um modo geral o encontro amoroso, e mais geralmente ainda **as actividades criadoras**, constituem novas oportunidades de encontros mais felizes e de novas integrações.»<sup>79</sup>

Reconhece-se, através de vários casos, as valências da atividade criadora como terapia de reconstrução do *self*.

Aproveitamos para acrescentar duas reflexões do psicólogo e pedagogo João dos Santos (1913-1987) sobre a *educação com verdade*, que nos parecem oportunas.

*Não se pode deduzir do que acabámos de dizer que só o exemplo do amor e dedicação, de tolerância e de sintonização sejam suficientes para que a criança se desenvolva de uma forma favorável. (...) A criança precisa de ter pais e educadores reais, e não seres convencionais, frios, dogmáticos ou pragmáticos, daqueles que fazem educação pelo manual; precisa desobedecer para aprender o que é a desobediência; precisa de fazer experiências dolorosas para aprender a conhecer e a compreender a dor; numa palavra a criança precisa de ser educada com verdade.*<sup>80</sup>

Temos então, como matriz da construção da identidade pessoal, os vínculos e as inter-relações precoces, harmoniosas e bem-sucedidas. Cada um de nós tem uma história de acolhimento, de apego e vinculação significativa, mais segura ou mais ansiosa, conforme as interações e os contactos estabelecidos, alguns mais privilegiados do que outros, mas cremos verdadeiramente que a escola, e muito particularmente a educação artística, deve desempenhar um papel mais relevante na construção de identidade pessoal ou na sua reparação.

*É evidente que a escola e o mestre-escola não podem servir-se dos mesmos meios que as mães, para estimular as crianças, mas pensamos ser muito importante que tenham conhecimento da forma como se processa o desenvolvimento infantil desde o nascimento.*<sup>81</sup>

---

<sup>79</sup> Ibid., p154. (A negrito sublinhado por nós.)

<sup>80</sup> Santos, João dos — *Se não sabe porque é que pergunta?*. Lisboa: Assírio & Alvim., 1990. p. 49

<sup>81</sup> Ibid., p. 48.

## PARTE II

### TORNAR-SE PARTE CARNAL DA TERRA E DAS COISAS <sup>82</sup>

“A criatividade começa pela forma como nos construímos a nós mesmos.”

João dos Santos

#### *Histórias avulsas — 4*

*No ano letivo 2016-17 iniciámos um projeto de expressão plástica, “Mãos no Barro”, atividade de enriquecimento curricular no Jardim de Infância da E.B São Vicente de Telheiras, pertencente ao Agrupamento, ao qual estamos vinculados. Trata-se de um projeto de ocupação da redução horária, ao abrigo do Artº 79º do E.C.D.*

*As crianças mexem, espalmam, cheiram, misturam, separam, brincam, sentem, fazem figuras e formas com o barro. Algumas têm as mãos tão pequeninas que mal têm força para amassar o barro. Dizem que o barro cheira a chuva e fazem lastras, onde gravam desenhos com teques ou modelam a pleno volume as histórias que saem das suas mãos. Dizem que há histórias dos livros, histórias da boca e histórias das mãos. Os resultados são tão fascinantes que tiramos fotografias às maravilhas que surgem daquelas pequenas mãos, enquanto ouvimos os seus relatos.*

*Numa das primeiras sessões, quando se aproximava a hora de arrumar e todas as crianças ajudavam e se dirigiam para os lavatórios, uma delas não se levantou:*

*- Anda! Já acabou, vem lavar as mãos!*

*Chamávamos, mas nada. A Fabiana não se mexia. De joelhos em cima da cadeira, com as duas mãos a tapar o seu barro, não dizia nada. Quando a fomos buscar e enquanto a ajudávamos a lavar as mãos perguntámos:*

*- Gostaste tanto de brincar com o barro que não querias ir embora?*

*Respirou muito fundo e respondeu assertiva:*

*- Não gostei nada!*

*Duas lágrimas saltaram e desceram devagarinho.*

---

<sup>82</sup> Da estrofe «Torna-te parte carnal da terra e das coisas! / Dispersa-te sistema físico-químico/ De células nocturnamente conscientes / Pela nocturna consciência da inconsciência dos corpos, / Pelo grande cobertor não-cobrindo-nada das aparências, / Pela relva e a erva da proliferação dos seres, / Pela névoa atômica das coisas, / Pelas paredes turbilhonantes / Do vácuo dinâmico do mundo...», “Poema” de Álvaro de Campos. Fernando Pessoa — *O Rosto e as Máscaras*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1976, p.27.

*Com um enorme embaraço, secámos-lhe as mãos e as lágrimas e colocámos no bolso do seu bibe um pedacinho de barro, como havíamos feito às outras crianças. A educadora já a chamava à porta. Lá foram, de mãos dadas, dois a dois. A Fabiana, no fim do “comboio”, olhava para trás como se quisesse dizer alguma coisa.*

*Enquanto arrumávamos os materiais, à pressa, para voltarmos à E. B. de Telheiras, para mais uma aula de Educação Visual ao 2º Ciclo, aquele olhar brandia a nossa consciência. Percebemos então, que não fotografámos a peça da Fabiana. Quando passámos por ela ainda não a tinha começado a sua peça e, com a pressa, esquecemo-nos de voltar a passar por ela para lhe dar a atenção a que tinha direito.*



Fig. 3: Fotografias da Oficina “Mãos no Barro”

## II. 1. A pequena criança e a grande escola

“Se puderes olhar, vê. Se puderes ver, repara”  
Livro dos conselhos<sup>83</sup>

Segundo o psicólogo Jean Piaget, a individuação da criança está completa ao fim do primeiro ano de vida, e construiu-se a partir da forma como foi acolhida e da sua capacidade de começar a existir a partir de si própria.

A noção daquilo que é o *eu* e do que é o *não-eu* é um processo que se vai adquirindo a partir dos dois anos. Nesta fase a criança começa a reconhecer que há aqueles que são com ela e os que são diferentes, numa construção de identidade sexuada.

Dos três aos cinco anos, a idade das crianças que frequentam a nossa oficina “Mãos no Barro”, vemo-las muito empenhada nos jogos simbólicos em que se costuma dizer que a criança se encontra num monólogo coletivo pois, apesar de estar com outras crianças, brinca consigo própria, para elaborar as suas coisas emocionais.

Numa idade em que função simbólica está estabelecida a criança já poderia aprender a ler e a escrever, mas falta-lhe disponibilidade mental para tanto, pois o seu pensamento está demasiado embrenhado no novelo identitário, a que Freud chamou o complexo de Édipo.

Nesta altura da sua vida, através da criatividade, a criança encontra linguagens que vão resolver e estruturar alguma da sua vida interior, numa atividade criativa-simbólica que a vai ajudar a pôr as suas emoções em ordem.

Atravessa depois um período mais calmo, em termos dos seus movimentos interiores, que coincide com o 1º ciclo e vai até à puberdade.

A pequena criança precisa que o adulto cuidador ou educador, alguém, tenha tempo e disponibilidade para escutar as histórias que orbitam em torno da sua cabeça. Coisas triviais como a festa de anos, o passeio ao parque com a mãe, o polícia a cavalo ou a girafa no jardim zoológico. Estas narrativas estruturam e ajudam na organizar a sua vida emocional e a envolver-se com o real.

---

<sup>83</sup> Saramago, José — *Ensaio Sobre a Cegueira*. Lisboa: Caminho, 1995, em epígrafe

Situações como a que nos aconteceu com a Fabiana, acontecem todos os dias e sabemos bem a importância de se ser acolhido no seu meio e de ter quem nos olhe e escute. Como disse Lev Vygotsky (1896-1934), «a imaginação é um processo muito complexo (...) que exigiria uma análise psicológica longa, (...) mas para darmos uma ideia sobre a complexidade desta atividade, observemos apenas que qualquer atividade imaginativa tem sempre uma história longa atrás de si.»<sup>84</sup>

O mais importante nesta idade não é a construção da identidade mas a estruturação do funcionamento afetivo, que articula a emoção com a razão.<sup>85</sup> Cada *longa história atrás de si* traz narrativas sem palavras, pois cada forma modelada no barro deambulou por campos de emoções indizíveis mas tangíveis.

A desilusão por não ter tido a nossa atenção, fez com que a Fabiana revelasse ira e tristeza, mas também coragem. Tantas emoções e que desperdício de oportunidade para a ajudarmos a pô-las em ordem.

As crianças demonstram com espontaneidade, afetos e emoções que muitas vezes “caem em saco roto”, como nos aconteceu com a Fabiana, o que as leva a aprender a silenciar a sua vida interior.

Quando um(a) professor(a) tem consciência das consequências de não reparar as suas faltas para com as crianças e desvaloriza essa importância, não se pode convencer que faz o melhor possível.

Para construir uma identidade estruturada a criança tem direitos, para crescer com dignidade, em família, na escola ou em comunidade. Um(a) professor(a) precisa de disponibilidade para corresponder à diversidade infinita de alunos, mas se fizermos as contas aos minutos do horário de um(a) professor(a), distribuídos ao longo de um ano letivo por cada aluno(a), temos um resultado de quinze minutos por aluno(a). E isto, se o tempo letivo for exclusivamente dedicado a um ensino centrado no(a) aluno(a), sem se ocupar nem um minuto com atividades expositivas ou de mediação coletiva, o que não acontece. Então, afinal, talvez tenhamos cinco minutos para cada aluno(a), em cada ano letivo. Esta é a realidade.

---

<sup>84</sup> Vygotsky, Lev Semenovitch — *Imaginação e Criatividade na Infância*. Lisboa: Dinalivro, 2012, p. 47

<sup>85</sup> Esclarecimento baseado na intervenção da psicóloga, .M<sup>a</sup> Isabel Empis, Colóquio Internacional “O que é a identidade pessoal?”, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, fevereiro de 2016.



Que possibilidade tem um(a) professor(a), em cinco minutos por ano, de dar uma atenção individualizada, de construir afetos, de mediar emoções, de conectar o corpo com a mente ou com a natureza, ou simplesmente de conhecer o(a) aluno(a)?

O sistema de ensino massificado é uma opção política em que a prioridade não são as crianças nem as orientações pedagógicas para uma educação de qualidade. A prioridade é o processo pelo qual cada indivíduo deve passar, para ser inserido numa sociedade e adaptado a um modelo previamente definido a que deve corresponder, com a ilusão de ser livre e ter direitos, num coletivo para o qual contribui com trabalho e tributos.

A escola que pretendia promover a igualdade de oportunidades, equitativa e justa, a escola “em cada rosto igualdade” acabou.

A escola atual é a que premeia o mérito. Este método não passa de uma forma disfarçada de legitimar o sucesso daqueles que têm recursos facilitadores de aprendizagens e o insucesso daqueles que não os têm, nem a possibilidade de os ter.

A competição e o individualismo são incentivados. Há um “salve-se quem puder” que faculta um clima de violência, dissimulada ou manifesta.

Cada criança vai reagir à sua maneira a esta crueza e falta de afeto. Algumas transformam-se em alunos(as) tímidos(a) e invisíveis, outras (a maioria) em “alunos(as) com problemas disciplinares”. Mas todos se diluem na massa anónima chamada Turma.

No entanto, as escolas continuam a ser o lugar onde as crianças querem estar, para estarem juntas e conviverem, e esta é a sua mais-valia para promover uma cultura de respeito pela diversidade, a equidade e a educação para a cidadania.

Um corpo feliz tem um papel muito importante na aprendizagem da delicadeza, do carinho, da empatia e da bondade.

A Escola, como instituição de um estado que se subjugou aos interesses financeiros do mercado e às suas ideologias, não tem autonomia para criar currículos divergentes.

Se aqueles que vivem o dia-a-dia das escolas não tiverem a vontade de lutar para emancipar a escola de práticas desumanizantes, tudo o que se conquistou ao longo dos últimos 40 anos, vai perder-se. Haveria tanto a fazer nas escolas ao nível da educação das emoções e dos afetos, e que a educação artística poderia oferecer. Um dos temas prioritários seria o racismo que existe, lamentavelmente, a todos os níveis da comunidade escolar. “Direitos Humanos é coisa de brancos”, disse-nos um aluno.

Não é na escola que uma geração se educa, pois a família e o meio social também têm o seu papel, mas é pela escola que passa cada geração e é aí que cada uma pode

aprender a conviver, a socializar, a consolidar identidade perante a alteridade, e a conhecer valores éticos e de cidadania.

*A actividade docente não permite sobrecarga de trabalhos em que toda a frescura e entusiasmo, todo o esforço de intervenção e de actualização, todo o espírito de compreensão, de tolerância, de dádiva irremediavelmente desapareçam. Mecanização, rotina, progressivo abaixamento do nível do mestre e do ensino, animosidade-aluno mestre, indiferença pelos resultados autênticos do trabalho, eis as consequências inevitáveis (aliás conhecidas da sobrecarga de trabalho).<sup>86</sup>*

## II.2. Educar sem dominar

*“ Parece-me que, hoje em dia, a missão humanística básica na música, na literatura, em qualquer uma das artes ou no campo das humanidades, tem a ver com preservar a diferença sem ceder ao desejo de dominar. “<sup>87</sup>*

Na sua origem, a palavra *educar*, do latim *educare*, *educere*, significava literalmente “conduzir para fora” ou “direcionar para fora”. Educar é fazer com que alguém desenvolva as suas faculdades e os seus conhecimentos, de modo a promover a sua emancipação. O verbo *emancipar* é bitransitivo, subentende uma relação de alteridade. Cabe ao professor implicar-se no destino e no desejo do seu aluno e se assim não acontecer, “educar” será apenas uma forma de “colonizar” o outro.

A maior crítica de Jacques Rancière em “O mestre ignorante” vai para o ato de explicar, a que chama o *princípio do embrutecimento*, uma vez que reduz o outro a um incapaz de aprender por si:

*Ora eis que esta criança, que aprendeu a falar pela sua própria inteligência e, pelos mestres que não lhe explicaram a língua, começa a sua instrução propriamente dita. Tudo se passa agora como se ela não pudesse mais aprender com a ajuda da mesma inteligência que lhe servira. (...) Até aí o pequeno homem andou a tactear às cegas, em tentativas de adivinhar. Agora irá aprender.(...) Existe, diz o mito, uma inteligência inferior e uma inteligência superior. A primeira regista, ao acaso, as percepções, retém, interpreta e repete empiricamente, no círculo estreito dos hábitos e das necessidades. É a inteligência da criança pequena e do homem do povo. A segunda conhece as coisas pelas razões, age por método, do simples ao complexo, da parte ao todo. É ela que permite ao*

---

<sup>86</sup> Dionísio Mário — *O quê? Professor?!*. Lisboa: Casa da Achada, 2015. p.89

<sup>87</sup> Said, Edward e Barenboim, Daniel — *Paralelos e paradoxos: reflexões sobre música e sociedade*. Lisboa: Companhia das Letras, 2003, p. 15.

*mestre transmitir o conhecimento que possui, adaptando-o às capacidades intelectuais do aluno, e verificar que o aluno compreendeu bem o que aprendeu. Tal é o princípio da explicação. Tal será de agora em diante para Jacotot, o princípio do embrutecimento.*<sup>88</sup>

Rancière vai resgatar a memória de Jacotot, um francês que participou na Revolução Francesa, tendo posteriormente sido obrigado a fugir de França. Na Holanda arranja trabalho como professor de francês, mas o mestre não podia ensinar, pois não tinha os meios para o fazer. Não dominava a língua dos alunos, nem estes a sua. Então, vai entregar aos alunos uma versão bilingue, neerlandês - francês, de *As Aventuras de Telêmaco*, de François Fénelon. Pediu aos alunos que o lessem, interpretassem e escrevessem um pequeno resumo em francês. Os alunos corresponderam a este pedido de forma brilhante. Sem a explicação do professor e pelos seus próprios meios, tornaram-se simultaneamente os ministradores e os aprendizes do saber. Tratava-se de atribuir aos alunos um estatuto de *ser humano com intelecto*, em igualdade com o professor. Este método, que emancipou o aluno no processo de ensino-aprendizagem, sem o fazer sentir-se diminuído, ficou conhecido como “método Jacotot”.

Estas experiências de abertura da escola a inovações pedagógicas que envolvessem as crianças em projetos que as entusiasmassem, implicando-as nas suas aprendizagens, eram as mais praticadas após o 25 de abril. Pretendia-se que a criança desenvolvesse o sentido de pertença, autonomia e emancipação, agindo para melhorar a sua relação pessoal consigo própria, com o outro e com o meio em que estava inserida, começando pela própria escola, transformando-a no local em que gostasse de estar. Para isso a criança tinha de desenvolver competências de trabalhar em equipa, de escuta do outro, de tomada de decisões que respeitassem as diversas opiniões, mas também tinha de discernir sobre soluções exequíveis para melhorar o dia-a-dia da comunidade escolar, aplicando criatividade, imaginação e esforço. Estas eram práticas de cidadania ativa e democrática que se desenvolviam de forma serena na tomada de decisões, em que todos se envolviam com vontade, mesmo professores e outros membros da comunidade escolar, e contribuíam para um sentimento de completude e genuína felicidade pessoal e coletiva, após a sua concretização.

Mas atualmente a escola fechou-se à vida real, concentrando-se apenas no ensino-aprendizagem dos conteúdos de manuais escolares, testados e avaliados através de fichas, o que já acontece até em Educação Visual.

---

<sup>88</sup> Rancière, Jacques — *O Mestre Ignorante- cinco lições para a emancipação intelectual*. Ramada: Ed. Pedago, 2010. p. 12-13.

Andámos para trás no modelo de ensino, ao alhearmo-nos que a educação é um ato político e as metodologias não são escolhidas ao acaso. Tentaremos demonstrá-lo através dos Cadernos de Atividades que acompanham os manuais de Educação Visual, analisados para se adotar o novo manual para o ano letivo 2017-18. Nos Cadernos de Atividades e através de fichas (e não de Unidades de Trabalho), os alunos praticam os conteúdos da Disciplina. Apresentamos dois exemplos dessas fichas sem pretendermos nomear autores nem editoras.

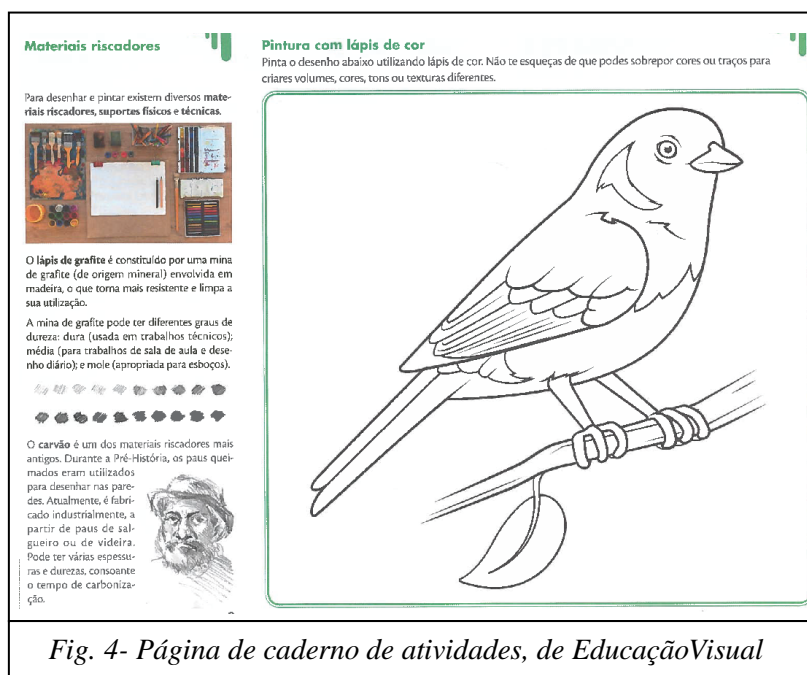


Fig. 4- Página de caderno de atividades, de Educação Visual

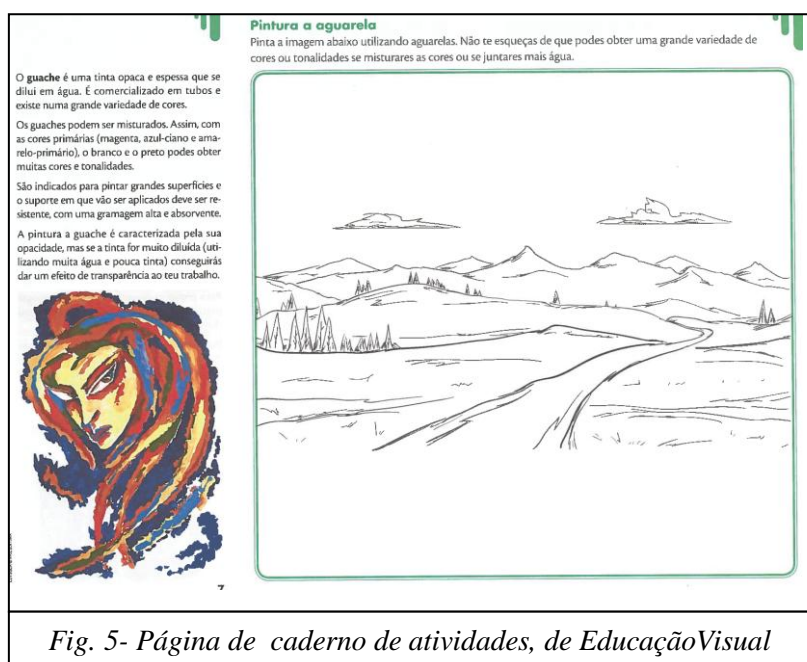


Fig. 5- Página de caderno de atividades, de Educação Visual

Eis o maravilhoso mundo dos cadernos de atividades de Educação Visual, contrariando todas as metodologias até agora aconselhadas, mas que mantêm os(as) alunos(as) passivos(as), a colorirem desenhos, cada um(a) na sua mesa, a preencherem a sua ficha individual. Sendo avaliados(as) de acordo com a sua capacidade de cumprir regras e enunciados, a nota de cada ficha é registada numa grelha de Excel, que há de calcular a média ponderada, com a avaliação de todas as outras fichas e as percentagens atribuídas a cada critério específico de avaliação para, no final de cada período, ser atribuído um nível a cada aluno(a). As atividades criativas que se pretendiam que expressassem a singularidade de cada criança, passam assim a ser atividades competitivas, em que os(as) alunos(as), lamentavelmente, já só estão interessados(as) por saberem os resultados da avaliação. Entra-se num processo em que se deixa de olhar a criança de forma holística, pois ela terá apenas de corresponder parâmetros regulares e normalizados.

Na primeira ficha, *Fig.4*, propõe-se que o(a) aluno(a) aplique a técnica de lápis de cor na representação de um pássaro. Na segunda ficha, *Fig. 5*, propõe-se que o(a) aluno(a) aplique a técnica de aguarela na representação de uma paisagem.

Já para não falarmos da limitação da criança a uma prática individualizada quando os trabalhos de grupo foram sempre os mais aconselhados para esta faixa etária (a idade do grupo), comecemos pelo problema da escala:

Se imaginarmos que este caderno de atividades, como todos os outros, tem formato A4 (21 x 29,7 cm) e se observarmos que esta área ainda é reduzida por uma faixa lateral, o *canhoto* com os conteúdos, percebemos que o espaço para o aluno desenvolver a atividade está reduzido a pouco mais de um A5 (14,8 x 21 cm).

A escala é um assunto relevante no envolvimento da arte com o corpo e vice-versa, que deve ser um dos aspetos a ter em conta na educação artística das crianças. Daí que se aconselhe que as crianças visitem Museus, em vez de conhecerem as obras de arte através de reproduções, postais ou imagens virtuais.

Numa escala tão reduzida, como é a destas fichas, qual a envolvência corpórea, da criança? Qual a sua experiência estética e afetiva?

O psicólogo João dos Santos dizia que a criança precisava de espaço para se exprimir. Falava sobre a necessidade da criança explorar e conhecer “o mundo e o universo, e o universo o mais largo possível, que vá pelo menos até ao horizonte da

terra, mesmo que esse horizonte seja visto só com os olhos e não apalpado com as mãos”.<sup>89</sup> A sua indignação por a escola querer reduzir o mundo do aluno a uma escala mensurável, levou-o afirmar “querem reduzi-lo depois às dimensões de uma mesa, de um papel, e sobretudo àqueles papelinhos ridículos que oficialmente se usam e que não servem para nada senão para limpar o rabo, peço desculpa. Porque realmente a criança precisa de um espaço largo para se exprimir.”<sup>90</sup>

Para além da escala há também a questão do desenho. Qualquer pessoa comprometida com a didática específica da Educação Visual sabe que os desenhos feitos por outras pessoas, para as crianças colorirem, podem até dar satisfação às crianças, mas têm o efeito pernicioso de fazer com que estas se sintam diminuídas por não serem capazes de desenhar daquela forma, o que as vai inibir de ousarem desenhar através dos seus próprios meios de expressão. Estes eram ensinamentos básicos de Viktor Lowenfeld, desde 1947, no seu livro sucessivamente reeditado “O desenvolvimento da capacidade intelectual e criadora da criança”<sup>91</sup>, agora esquecidos.

Este método, aqui apresentado, do Cadernos de Atividades, é a forma de “dominar” em vez de educar, acima referida.

Supomos que estas fichas tenham como objetivo a experimentação de técnicas e materiais. Mas como podem os alunos fazer essa experimentação se lhes são impostos limites? Na descoberta da aplicação das técnicas o aluno deve retirar prazer daquilo que faz, prazer por descobrir o que tem dentro de si, o que significa ter mais espaço para ganhar mais confiança na aplicação das técnicas.

Estes são métodos desajustados em Educação Visual.

Escolhemos apenas dois exemplos das fichas de atividades para Educação Visual, mas o que mais nos preocupa é o seguinte: das cinco editoras que apresentaram manuais certificados para seleção e adoção, apenas uma não apresentava Caderno de Atividades, pelo que deduzimos que esta é uma metodologia que está a ser aplicada de forma extensiva por todo o país, e este não é o primeiro ano em que isto acontece.

Como permitimos que um método que privilegia o individualismo e a competição, venha substituir aquele que foi sempre aconselhado em Educação Visual, e que

---

<sup>89</sup> Santos, J. dos — *Se não sabe porque é que pergunta?*. Lisboa: Ed. Assírio & Alvim, 1990, p.217.

<sup>90</sup> Ibid., p. 218

<sup>91</sup> Lowenfeld, Viktor e Brittain, W Lambert — *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid: Ed. Síntesis S.A, 2008.

promovia a empatia, a colaboração e a cooperação, fatores que estiveram sempre associados ao progresso da humanidade?

Promover a educação artística através de cadernos de atividades, é como se tivéssemos recuado mais de um século, em relação ao que havíamos conquistado. Quando ainda havia tanto a fazer para atender à totalidade da personalidade do(a) aluno(a), e conseguir fazer dele(a) uma força criadora, desenvolvendo a sua afetividade.

*Pouco a pouco, fomos todos habituando, indesejavelmente, a esta monstruosidade: a escola para um lado, a vida para outro. Fomos aceitando ver na escola qualquer coisa “além da vida”, uma formalidade que é preciso cumprir e que não está, diretamente, indispensavelmente, relacionada com o desenvolvimento da criança, com os seus interesses, com os seus prazeres, com o seu entusiasmo, com a sua formação, nem sequer com aquilo que abstractamente chamamos o seu “saber”<sup>92</sup>*

### II. 3. O corpo entre a filosofia e a neurociência

*“Não é possível, entretanto que nos recordemos de ter existido antes do corpo, uma vez que não pode haver, nele, nenhum vestígio dessa existência, e que a eternidade não pode ser definida pelo tempo, nem ter, com este, qualquer relação. Apesar disso, sentimos e experimentamos que somos eternos”<sup>93</sup>*

Neste ponto da nossa investigação, gostaríamos de abordar o pensamento de Espinosa, que já referimos na primeira parte mas temos consciência de que qualquer apropriação de um pensamento filosófico deve passar por um estudo pormenorizado e rigoroso e não sendo a Filosofia a nossa área, não temos condições para o fazer.

Optámos por fazer uma leitura de Espinosa da forma como o professor António Damásio, do ponto de vista da neurociência, a apresenta em “Ao encontro de Espinosa - as emoções sociais e a neurologia do sentir”.

A associação da neurociência à filosofia de Espinosa ganhou uma relevância para o entendimento do nosso tema que ultrapassou as nossas expectativas.

Para Damásio as intuições de Espinosa são confirmadas pelas mais recentes descobertas em neurociência, sobretudo no sentido em que Espinosa se recusava a basear mente e corpo em substâncias diferentes, numa atitude incompatível com o pensamento teológico do seu tempo. Ainda mais fascinante, contudo, era a sua noção de

---

<sup>92</sup> Dionísio, Mário — O Quê? Professor?!. Lisboa: Casa da Achada, 2015. p.67.

<sup>93</sup> Spinoza, Benedictus — *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, V Parte - Proposição 23.

que “a mente humana é a ideia do corpo humano”<sup>94</sup>. Damásio afirma que Espinosa é pertinente para a neurobiologia, apesar das suas reflexões sobre a mente humana não terem origem numa prática científica mas sim numa preocupação geral com a condição humana. A preocupação suprema de Espinosa era a relação entre os seres humanos e a natureza.<sup>95</sup>

A Natureza é o Deus de Espinosa “um deus que estava em toda a parte, dentro de cada partícula do universo, sem princípio nem fim, mas não respondia nem a preces nem a lamentações.”<sup>96</sup>

Damásio afirma que os fenómenos estudados são as emoções propriamente ditas, os apetites e as reações regulatórias simples – que ocorrem no teatro do corpo guiadas por um cérebro congenitamente sagaz a quem a evolução entregou a administração do corpo, e que Espinosa teve a intuição dessa sageza neurobiológica congénita e “encapsulou” essa intuição naquilo que descreveu como *conatus*, a noção de que todos os seres vivos se esforçam necessariamente para se preservarem a si mesmos, sem que tenham consciência de que se dedicam continuamente e sem termo decidido, a essa função.

*Quando as consequências desta sageza natural são mapeadas no cérebro, o resultado é o sentimento (...) Os sentimentos abrem as portas a uma nova possibilidade: o controlo voluntário daquilo que até então era automático (...) Mais tarde, numa combinação frutífera de memórias do passado, imaginação e raciocínio, os sentimentos levaram à emergência da capacidade de antecipação e previsão de problemas e à possibilidade de criar soluções novas e não estereotípicas. Como acontece frequentemente quando um dispositivo novo é incorporado no repertório biológico, a natureza serve-se daquilo de que já dispunha, o que no caso eram as emoções. No princípio foi a emoção, claro, e no princípio da emoção esteve a ação.*<sup>97</sup>

Para o neurocientista, o sentimento sem referência ao corpo, tal como considerava Espinosa, esvazia irremediavelmente o conceito de sentimento e de emoção. «Quando se remove essa essência corporal, deixa de ser possível dizer “sinto-me feliz”» pois os mapas cerebrais do corpo, nos quais se encontram representados os mais diversos parâmetros da estrutura e das operações do corpo, não resultam do trabalho de nenhuma

---

<sup>94</sup> Spinoza — *A Ética*, Parte II, apud Damásio, António — *Ao encontro de Espinosa*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2014, p. 26-27.

<sup>95</sup> Damásio, António — *Ao encontro de Espinosa*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2014, p. 29.

<sup>96</sup> *Ibid.*, p. 37

<sup>97</sup> *Ibid.*, p. 91-92.



dessas regiões cerebrais de forma isolada. Trata-se sempre de um sistema de regiões em estreita cooperação.<sup>98</sup>

Os sentimentos são constituídos, sobretudo pela percepção de um certo estado do corpo, as emoções, por exemplo. A percepção desses estados do corpo forma a essência do sentimento, isto é, a formação e progressão lenta do depósito das emoções e percepções do corpo, como um processo de sedimentação de emoções e percepções, que cria sentimentos.

Tanto quanto percebemos, através das palavras de Damásio, poucas ou nenhuma percepções de qualquer objeto ou situação, presente na realidade ou recordado na nossa memória, podem ser consideradas como neutras em termos emocionais e, de uma forma resumida, esta é a conclusão que o autor vai tirar a partir da sua investigação científica.

Queremos apenas finalizar fazendo uma relação, em termos de equivalência, entre o conceito de *felicidade* de Damásio, a *hilaritas* de Espinosa e o *fluir* (motor para a motivação e a *experiência ótima da vida*) de Csikszentmihalyi.<sup>99</sup>

“A fluência das ideias está reduzida na tristeza e aumenta durante a felicidade.”<sup>100</sup> Esta frase de Damásio é tão semelhante ao pensamento de Espinosa, que quase os confundimos.

Há ainda uma explicação proferida por António Damásio na conferência da UNESCO, em 2006, em Lisboa, sob o título “Cérebro, arte e educação” em que o professor, dá relevância àquilo que ele e a sua mulher, Hanna Damásio, ambos praticantes da neurociência cognitiva, defendem: a necessidade inadiável da educação artística nas escolas como um meio de educação para a cidadania, devido às mudanças que têm ocorrido nas últimas décadas e as graves consequências para a formação dos indivíduos.

Embora seja um pouco longa consideramos importante transcrever quase na íntegra o pensamento de Damásio:

*[Sobre] a separação entre cognição e a emoção, a neurociência revelou que esta separação é inteiramente injustificada. Na verdade a mente humana e o cérebro humano resultam de uma complexo trabalho de cooperação entre os processos*

---

<sup>98</sup> Ibid., p. 99, 100, 101.

<sup>99</sup> “A experiência ótima da vida” é um conceito de Mihaly Csikszentmihalyi.

<sup>100</sup> Ibid., p.115.

*emocionais e cognitivos. Precisamos de ambos. (...) Não se pode ter uma sem a outra, apesar delas constituírem diferentes associações de processos e capacidades, e terem diferentes origens em termos de evolução. (...) Estas diferentes raízes na nossa biologia são especialmente importantes. Enquanto o processamento emocional do ponto de vista evolucionário é antigo e lento (lento na acessão de segundos ou minutos), o processamento cognitivo é extremamente rápido e acontece em frações de segundo, na ordem do milissegundo. Recentemente, graças ao tremendo aceleração da nossa vida em termos (...) dos meios de informação e de todos os média que temos à disposição (...) crianças e adolescentes são capazes de processar informação cada vez mais depressa. (...) Enquanto a cognição acelera implacavelmente, o nosso processamento emocional não vai à mesma velocidade. O nosso processamento emocional tem o seu tempo próprio, para organizar-se e para responder ao que acontece no mundo. (...) Infelizmente, temos de vos dizer que há razões mais do que suficientes para nos preocuparmos. A primeira que nos surge, é que o comportamento ético que constitui a sólida base para a cidadania requer necessariamente a participação da emoção. Há sólidas evidências que o confirmam. A razão para que isto assim seja deve-se ao facto de que as emoções trabalham como qualificadores para as ações e para as ideias. Temos de pôr estes dois trilhos de processamento em paralelo: um através do qual temos ideias, pensamentos, planos para a ação, e ações reais; e o outro, através do qual as emoções servem como qualificadores e operam como “adjetivos” para o que está a acontecer em termos de ideias e ações. Sem estes qualificadores nós operamos de um modo puramente racional sem termos forma de classificar, quantificar, e refletir sobre o que está a acontecer no mundo das ideias e das ações.*

*E outro facto importante: pesquisas atuais indicam que a base mais sólida do desenvolvimento moral/ ético depende, do ponto de vista da evolução, de um conjunto de emoções sociais que existem há muito entre os humanos, provavelmente ao longo de toda a história da humanidade, e na verdade, também estiveram presentes, de formas mais simples, noutras espécies para além dos humanos. (...) Isto é uma sólida evidência da conexão existente entre a emoção e a estruturação de um cidadão. (...).*

*Gostaríamos de advertir que uma educação confinada à ciência e à matemática não resolveria este problema e pode realmente piorar estas questões. (...) A educação para as artes e para as humanidades pode ser o campo da ação para o desenvolvimento de bons cidadãos. Porquê? Por exemplo, porque as narrativas acerca de conflitos, acerca de sofrimentos, acerca de alegrias, acerca de ambiguidades do comportamento humano e acerca de decisões dolorosas que exigem justiça, (...) podem ser descritas pela ciência, por certas ciências, mas não podem ser experimentadas senão pelas artes.<sup>101</sup>*

---

<sup>101</sup> Damásio, Antonio and Hanna Damasio. *Brain, Art and Education*. UNESCO Conference on Art Education, Lisboa, 2006. [tradução nossa]

## II. 4— O corpo na escola

*E foi tão corpo que foi puro espírito.*<sup>102</sup>.

Como referimos na primeira parte, a identidade pessoal é um processo ativo que se constrói através da relação consigo mesmo, numa interação com os outros e com o meio, ao longo de toda a vida e ininterruptamente. Recordemos que são vários os fatores que atuam na construção da identidade pessoal: genéticos, psicológicos, sociais, biológicos, psicoafectivos, sociais e culturais.

O mais forte *sentimento-de-si* chega-nos através dos sentidos, numa experiência estética, palavra que deriva do grego *aisthetiké*, e significa “aquele que conhece pelos sentidos.”

O corpo é a fronteira estruturante entre o exterior e o interior, e qualquer criança descobre que o mundo lhe chega pelos sentidos. Muito antes de entrar para a escola ou para o jardim-de-infância a criança já recolheu emoções, sensações e ideias relacionadas consigo própria, com os outros e com o meio, que lhe permitem capacidade de discernimento e sentimento de *identidade pessoal*. Estas vivências sensoriais que possibilitam conectar-se com o que a rodeia também lhe permitem o prazer da emoção estética ou da consolação que não se distanciam da sexualidade biológica. Paralelamente, sem se aperceber, a criança regista também as advertências familiares, as regras sociais e morais às quais tem de adaptar o seu corpo, e esse corpo por natureza vocacionado para o sensível, para a alegria e para liberdade, vai-se sujeitar a um outro corpo, social e moral.

É portanto difícil ignorar a capacidade de aquisição de conhecimentos através do corpo, mas muitas vezes, na escola, faz-se tábua rasa desse conhecimento já adquirido pela criança e ela sente que essa possibilidade de perceber através do corpo lhe está vedada por imposições que desconhece. Esta falta de atenção em relação àquilo que sabe por si mesma vai refletir-se no seu relacionamento consigo mesma e na sua autoestima, partindo do pressuposto que afinal aquilo que aprendeu por ela própria, com o seu corpo, não interessa nada.

---

<sup>102</sup> Lispector, Clarice — *Perto do Coração Selvagem*. Lisboa: Livros do Brasil, [s.d.], p. 105.

Marguerite Duras (1914-1996) escreveu o conto “Ah Ernesto!” após o Maio de 68. Foi editado pela primeira vez em 1971 e reeditado em 2013, pelo Editor Thierry Magnier, para o centenário do nascimento da autora. Eis como começa o conto: «O menino Ernesto vai à escola pela primeira vez. Volta a casa, procura a sua mamã e declara-lhe “ Eu não vou mais à escola” A mamã pára de descascar uma batata. Olha-o. “Porquê?” Pergunta ela. “Porque sim!...” Responde Ernesto. “Na Escola ensinam-me coisas que eu não sei. “ Olha! Mais esta!” Diz a mamã voltando a pegar na sua batata.»

Ernesto é um menino como tantos outros que consegue perceber que na escola ninguém se interessa por aquilo que ele já aprendeu por si-mesmo. Na introdução à última edição ficamos a saber que este foi um livro que Duras levou três anos a escrever e ao qual voltou várias vezes ao longo da sua vida, reescrevendo-o noutras perspetivas e com outros títulos. Este é de facto um tema sensível do universo da criança dominada pelo adulto que não se adapta a ela e a tolhe de forma severa.

Para Merleau-Ponty a percepção e o sensível, são a matriz do conhecimento, e afirma que o corpo contém em latência a «ciência do mundo» pois a percepção subjetiva cria tanto as ideias como as coisas.

*Pensar é experimentar, operar, transformar, como a única reserva de uma verificação experimental, na qual não intervêm senão fenómenos altamente «trabalhados», e que os nossos aparelhos mais do que registam, produzem (...) Ora a arte e especialmente a pintura bebem dessa camada de sentido bruto( ...) O pintor é o único a ter o direito de olhar sobre as coisas sem ter nenhum dever de apreciação.(...) Como se houvesse na ocupação do pintor uma urgência que ultrapassasse qualquer outra urgência. Ele aí está, forte e fraco na vida mas incontestavelmente soberano na sua ruminação do mundo, sem outra técnica senão a criada pelos seus olhos e pelas suas mãos à força de ver, à força de pintar, obstinado a tirar deste mundo, onde soam os escândalos e as glórias da história, telas que nada acrescentarão às cóleras e às esperanças dos homens, e ninguém se queixa. Que ciência secreta é esta que ele possui ou procura? Esta dimensão segundo a qual Van Gogh quer ir «mais longe» Este fundamental da pintura e talvez de toda a cultura?*

*«O pintor oferece o seu corpo», diz Valéry, e com efeito(...) Visível e móvel, o meu corpo pertence ao mundo das coisas, é uma delas, está preso na textura do mundo, e a sua coesão é a de uma coisa. Mas posto que vê e se move, ele mantém as coisas em círculo à sua volta, elas são o seu anexo ou prolongamento, estão incrustadas na sua carne, fazem parte da sua definição plena, e o mundo é feito do mesmo estofo do corpo.<sup>103</sup>*

Já referimos, de forma abreviada, uma das primeiras fases do desenvolvimento socioafetivo e psicomotor da criança, e também o período de estabilidade emocional que coincide com o 1º Ciclo. Mas o que se passa com nossos alunos do 2º Ciclo?

---

<sup>103</sup> Merleau-Ponty, Maurice — *O olho e o espírito*. Lisboa: Vega, 2015, p.16-21.

A puberdade surge cada vez mais cedo, como um problema de instabilidade, uma revivescência das questões de identidade sexuada, com o pai e com a mãe, mas desta vez num corpo sexualmente em desenvolvimento. Portanto há uma certa consciência *inconsciente* de se ser o terceiro excluído de uma tríade emocional, onde figurava com os pais. Esta noção do terceiro excluído vai criar a necessidade de reconstruir a sua identidade, criando ou produzindo novas linguagens e narrativas, ou celebrando rituais de iniciação com o grupo.<sup>104</sup>

Para Vigotsky, segundo o professor João Pedro Fróis, «a criatividade tem uma origem social veiculada através da atividade de troca simbólica entre os indivíduos.»<sup>105</sup>

*Se queremos criar bases suficientemente sólidas para a sua [da criança] actividade criadora, devemos considerar a necessidade do alargamento da experiência da criança. Quanto mais a criança viu, ouviu ou experimentou, mais sabe e assimila. Quantos mais elementos da realidade a criança tiver à disposição na sua experiência mais importante e produtiva, em circunstâncias semelhantes, mais será a sua actividade imaginativa (...) a fantasia não está em oposição à memória, apoia-se nela e apresenta os seus dados em combinações renovadas (...) mas a nossa imaginação trabalha não livremente, em ambas as situações, mas sim orientada pela experiência alheia, agindo como se fosse impulsionada através de outros.*<sup>106</sup>

Uma vez que “as aplicações mais importantes da psicologia são talvez, as que dizem respeito à educação (...) e a maioria dos inovadores da pedagogia moderna foram psicólogos” como nos relembra Jean Piaget <sup>107</sup>, e fazendo referência a alguns desses psicólogos: “Dewey, e as suas concepções sobre a motivação, Decroly, Claparède, Montessori, Ferrière, Vigotsky e os seus continuadores, etc”, faz-nos notar que “o aspecto essencial [da aplicação da psicologia à educação] diz respeito à adaptação dos métodos didáticos, às leis do desenvolvimento do pensamento da criança, insistindo-se no papel das motivações necessárias a uma educação ativa” e acrescenta “a criança só adquire os seus conhecimentos essenciais através de ações dirigidas e experimentadas por si, que lhe permitam ou redescobrir ou reconstruir em parte as verdades, em vez de recebê-las já feitas e digeridas”. Estas palavras escritas em 1970, ainda hoje continuam a ter de ser

---

<sup>104</sup> Esclarecimento baseado na intervenção da psicóloga M<sup>a</sup> Isabel Empis. Colóquio Internacional “O que é a identidade pessoal?”: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, fevereiro de 2016.

<sup>105</sup> Fróis, João Pedro — Introdução a Vygotsky, Lev Semenovitch — *Imaginação e Criatividade na Infância*. Lisboa: Dinalivro, 2012, p. 12

<sup>106</sup> Vygotsky, Lev Semenovitch — *Imaginação e Criatividade na Infância*. Lisboa: Dinalivro, 2012, p. 33-34.

<sup>107</sup> Piaget, Jean — *A psicologia*. Lisboa: Bertrand, 1981, p.131-133.

repetidas, quando os métodos adotados continuam a ser expositivos e autoritários, principalmente por comodismo por parte dos professores que acabam por adotar os métodos utilizados pelos seus professores, perante a obrigatoriedade de cumprir as metas curriculares, em turmas superlotadas. Mas os métodos dissuasores da participação ativa dos alunos em sala de aula, assim como o autoritarismo são sempre uma coação física e psicológica da criança. Estes são os *fait-divers* quotidianos de escolas com corpos docentes que não se renovam e nasceram no tempo do fascismo, em nos incluímos. Mas não são apenas os(as) professores(as), a própria instituição escolar não aceita nem integra o corpo da criança como fruidor de experiências impulsionadoras de perceções e de conhecimento. Experiências de puro-corpo estão afastadas dos currículos escolares, e o resultado só pode ser nefasto para a saúde psicológica dos jovens e da sociedade. Apenas a vocação genuína das crianças para a alegria, lhes permite encontrar formas de resistir, apesar de conhecermos alguns casos que terminaram tragicamente.

*Quanto heroísmo não é necessário para vencer e ultrapassa os monstros que povoam a imaginação infantil desde a mais precoce idade da razão!*

*Quanto heroísmo para vencer as injustiças do meio familiar e social!*

*Quanta coragem para que uma criança se tenha de insensibilizar, que ultrapassam o seu poder real!*

*Quanta força interior é necessária para a criança se construir a si própria como pessoa, perante a indiferença e o abandono dos maiores!*<sup>108</sup>

Atualmente nas escolas, pouco se analisa sobre aquilo que poderia ser feito para alterar a forma como se sujeita a criança a um sistema autoritário que a oprime. Na realidade, chegámos a um ponto em que na escola, nós os professores, não conseguimos ter capacidade para pensar a coisa pedagógica. Pensar em conjunto é um ato de resistência e de sobrevivência que nos está cada vez mais interdito, sobrecarregados que estamos, com tarefas dispersantes e inúteis. Somos um coletivo de gente solitária e exausta, quase sem memória de conquistas já realizadas.

*As pessoas que guardam alguma coisa da sua própria infância, são aquelas que são mais capazes de ver que a criança tem necessidade de se autonomizar e de se identificar, que tem necessidade de ser igual e tem necessidade de ser diferente simultaneamente, e portanto essas pessoas podem fazer da educação uma coisa mais autêntica, mais verdadeira, do que aquelas que rigidamente querem impor às crianças aquilo que se impuseram a si próprias, ou que lhes impuseram a elas e que às vezes foi excessivamente repressivo.*<sup>109</sup>

---

<sup>108</sup> Santos, J. dos — *Se não sabe porque é que pergunta?*. Lisboa: Ed. Assírio & Alvim..1990, p.14

<sup>109</sup> Ibid., p. 113

## II. 5– Identidade e ipseidade à volta do corpo

O desenho reduz a dispersão cognitiva e a instabilidade emocional.

Como atividade de apresentação propusemos aos alunos do 5.º ano que se autorrepresentassem no seu local preferido. Eis algumas das autorrepresentações:

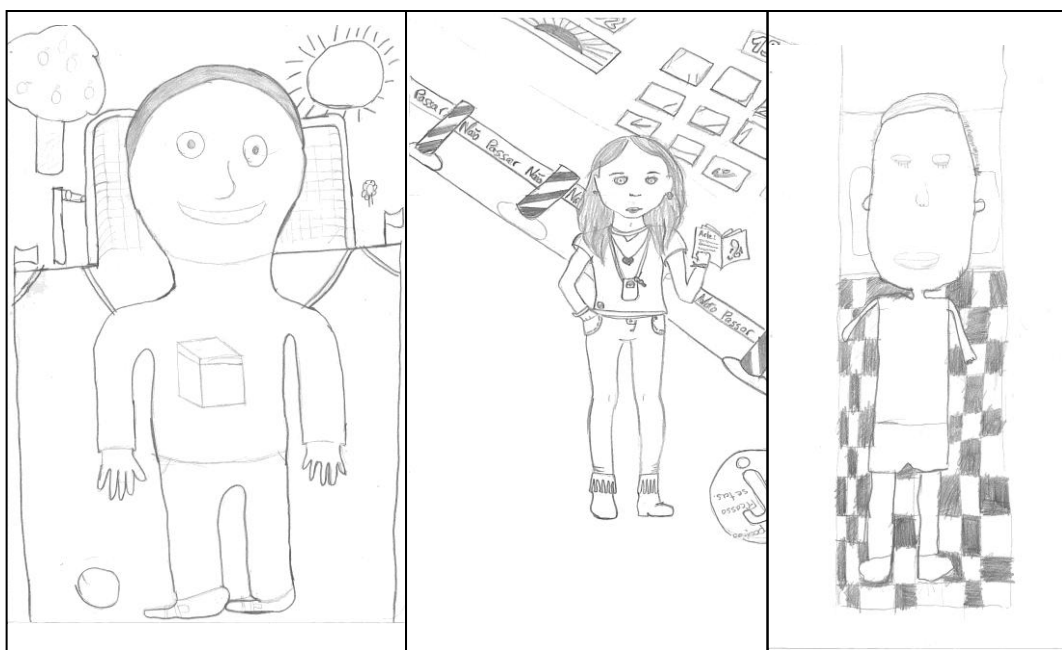


Fig. 6

Fig. 7

Fig. 8

Estas autorrepresentações exemplificam a fase do desenvolvimento em que a criança se encontra: desenho de memória, preocupações de realismo, organização do espaço, atenção aos pormenores, individualização de gostos pessoais, tamanhos exagerados, sobreposição de planos, etc. Na *Fig. 7*, a autorrepresentação revela já uma preocupação pré-adolescente com o corpo, em que a criança constrói uma imagem idealizada de um modelo que se aproxima dos estereótipos da adolescência.

A psicologia do desenvolvimento, desde o início do século XX que se preocupou em analisar as diversas fases do desenvolvimento infantil. Faria de Vasconcelos, um dos pioneiros do Movimento da Escola Nova, escreveu o seguinte, na década de 30 “A partir desta fase e com o período da adolescência, coincidindo com a crise da puberdade, tem-se notado um período de regressão ou de estacionamento no desenho,

pois há discordância entre aquilo que o adolescente faz e aquilo que desejaria fazer, apoderando-se dele um sentimento de inferioridade e de incapacidade”<sup>110</sup>.

Os professores de Educação Visual tendo em consideração as características desta fase, e a desmotivação para o desenho que daí pode surgir, incentivam os seus alunos a prestar mais atenção às formas, aos seus detalhes e proporções, para que consigam representar de modo aproximado aquilo que pretendem. Mas este não é um processo imediato, é como a ginástica, tem de se praticar.

### ***Histórias avulsas — 5***

*Propusemos outra atividade de autorrepresentação com o objetivo de desviar a criança da representação lógicoformal e soltar a imaginação.*

*Começámos:*

*– Nós nunca vemos o nosso rosto. Nem num espelho, porque fica ao contrário.*

*Alguns alunos acenavam “sim” com a cabeça, para comunicarem que percebiam. Por isso, continuámos.*

*– Vamos fechar os olhos e desenhar o nosso rosto pelo tato.*

*Exemplificando no quadro:*

*– Devem traçar na folha a linha do contorno do vosso rosto, ao mesmo tempo que, com a outra mão, devagarinho, vão apalpando lentamente o contorno do vosso rosto.*

*Damos todas as orientações e as crianças lançam-se à obra.*

*– Contorno desenhado? Podem abrir os olhos e ver o desenho que resultou!*

*Risos e comentários: “está torto”, “não ficou unido”, “está muito pequenino” “ah, ah, eu não sou assim”. Entusiasmo.*

*– Vamos continuar. Agora vamos tatear e desenhar os olhos, as sobrancelhas, o nariz e a boca, sempre de olhos fechados.*

*– Já está? Podem abrir os olhos e ver os vossos desenhos!*

*Mostram os desenhos entre eles e riem-se. Muitos risos! Comentários: “parece que está a gritar”, “parece que tem cara de mau”, parece isto, parece aquilo.*

*O entusiasmo e o contentamento vão crescendo.*

---

<sup>110</sup> Vasconcelos, Faria de — *O desenho e a criança – problemas de psicologia e de pedagogia*. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1939, p-31-32.



*Sugerimos que completassem os seus desenhos, como quisessem, sem receios de estarem a fazer errado ou certo, sem terem medo do desconhecido, pois a originalidade está naquilo que nunca vimos. Desenhavam como queriam, o que queriam, e aplicam cor.*

*Surgem figuras inusitadas, entre risos e comentários. E os lápis sempre a correr pela folha. Passamos por uma aluna, o lápis parado, observa o seu desenho, pensativa.*

*– A professora vai avaliar isto?*

*Tínhamos tentado evitar que se lembrassem da avaliação e as crianças não se lembraram, mas esta aluna, infelizmente, lembrou-se e receia que a sua espontaneidade imoderada interfira na nota final do período.*

*– Não, não penses nisso! Respondemos-lhe.*

*As personagens ganhavam vida. Dominava o sentimento de “ser único e especial”.*

*No final da aula afixámos todos os desenhos e todos eram igualmente bons, originais mas, acima de tudo, muito divertidos: “é uma menina cobra”; “o meu tem um lado bom e um lado mau”; “é um rapaz porque eu nunca gostei de ser rapariga”; “é o meu avatar”. Um aluno chamou à atividade “Estranhões e Bizarrocos” e foi isso que escrevemos no sumário. Estavam visivelmente felizes. Soou o toque de saída e eles não saíam. Quando finalmente saíram, um dos alunos deixou-se ficar para trás e disse-nos, com um sorriso de quem se tinha aventurado a “pular a cerca”:*

*– Professora, eu acho que não os pode deixar aqui sozinhos... Sem uns pais!*



*Fig. 9 e 10: Fotografias da atividade “Estranhões e Bizarrocos”*

## II. 5.1– Transgressão, imaginação e expressão

*Aqueles que repudiaram o seu demónio importunam-nos com os seus anjos.*

Henri Michaux

Quem são estas personagens criadas em liberdade, sem a noção do certo ou errado e que não podem ser deixadas sozinhas, sem uns pais?

Já referimos, como a escola tem colocado o corpo da criança em conformidade com as condutas dos regulamentos escolares e com os modelos dos códigos sociais. Como se pode desenvolver a imaginação dentro desses espartilhos?

Para se manterem dentro das “normas aceitáveis” pelos pais ou professores, as crianças fazem cedências, que vão limitando a sua imaginação.

Nesta atividade “Estranhões e Bizarrocos”<sup>111</sup> foi a brincadeira, o jogo de tatear o rosto e desenhar de olhos fechados, mas principalmente o riso e a alegria, que soltaram o corpo e libertaram o entusiasmo<sup>112</sup>, pura língua.

A liberdade, a espontaneidade, o impulso, o *nonsense*, a metáfora, são necessárias ao conhecimento de *si mesmo*. Na *Fig. 9*, vê-se escrito na folha “Policorpo”.

A ‘estranheza’ é uma coisa que consideramos importante trazer para o domínio do comum, provocando com isso o interesse, a curiosidade, a interrogação. A arte, felizmente, não é um edifício mental para construir certezas, é um exercício de perguntas e de dúvidas.

Sabemos que a intuição, o corpo e a espontaneidade são amplamente ignoradas e subestimados num mundo dominado pelo racionalismo e pelo *logos*. Mas a descoberta da interioridade como processo que favorece o conhecimento, deve passar também pela emoção e pelo indizível, numa percepção desse mundo misterioso que conta histórias visuais.

Apercebemo-nos claramente como as crianças apreciam este jogo, mas também receiam a liberdade. Uma aluna recebeu que a expressão livre e transgressora das regras do “fazer bonito”, pudesse vir a penalizá-la na avaliação. De certo modo sentem-se a desobedecer, ao desenharem aquelas personagens que “precisam de uns pais”.

Na arte, a transgressão e a ousadia são uma mais-valia para a imaginação e a criatividade, ou para enfrentar o desconhecido que traz sempre surpresas.

---

<sup>111</sup> Por referência ao título do livro para crianças, de José Eduardo Agualusa “Estranhões & Bizarrocos”.

<sup>112</sup> Entusiasmo é uma palavra de origem grega composta por *in* + *theos*, literalmente 'em Deus'. Originalmente significava inspiração ou posseção por uma entidade divina..

Incentivar para não se ter medo do estranho, para não ter medo de errar, nem ter medo da avaliação ou de vir a ser penalizado é educar o para se ser mais criativo e ousado.

Recuperar o prazer lúdico da atividade do desenho da primeira infância, promove associações inusitadas e metáforas que põem o lado de dentro à mostra, entrelaçando o *sense* com o *non sense*, onde se encenam as falas desse organismo tão íntimo, o inconsciente. Estes desenhos ganharam forma, mas isto não quer dizer que se tenham tornado inteligíveis, pois as crianças não alcançam o sentido desta linguagem simbólica com que se articulam confidências inconscientes. Como dizia Ortega y Gasset (1883-1957) "No sabemos lo que nos pasa y eso es precisamente lo que nos pasa". Gasset referia-se à crise política mas acontece também com a criação artística: muitas vezes não sabemos de onde surgem certas formas ou temas, mas a sua análise não trava a criação, pois ela expressa essa procura, e é isso que fica.

Mas desenhar para si próprio, não chega. São os outros que nos trazem notícias de nós. Há que expor os trabalhos de todos os alunos. Curiosamente estas personagens, nunca geram sentimentos de repulsa mas geram afetos e carinho.

*Tome-se o si-mesmo como movimento normal para despertarmos em nós uma disposição criadora. E então é-se mobilizado e por sua vez mobiliza-se. As etapas principais do equipamento criador são: o movimento prévio em nós, o movimento atuante, operante, no sentido da obra, e finalmente a passagem aos outros, aos espectadores, do movimento de retorno da obra. Pré-criação, criação e recriação.*<sup>113</sup>

Apesar de os(as) professores(as) serem obrigados(as) a trabalhar “a toque de caixa”, deve-se fazer todos os esforços para expor. Por experiência própria verificamos que é sempre com grande expectativa que as crianças aguardam o momento da exposição dos trabalhos.

O papel do professor é elogiar cada um(a) e encorajar o reconhecimento do direito à diferença e o valor da diversidade. Depois o professor *desaparece* por entre os comentários que se cruzam numa intensa troca de opiniões entre todos, que fortalece o sentimento de identidade, a segurança e a vinculação afetiva. Mas rapidamente as palavras se esgotam porque estas são imagens que dizem mais do que as palavras. Reencontraram a linguagem livre e muda dos seus primeiros desenhos, interrompida quando surgiu a aprendizagem da escrita.

---

<sup>113</sup> Klee, Paul — *Theorie de l'art moderne*. Genève: Ed. Gonthier, 1982.,p59.

A partir do dia em que fazemos esta atividade, as crianças passam a olhar-nos de maneira diferente, sentimos que deixámos de pertencer à “espécie professor” e passam a ver-nos como alguém que não as traiu.<sup>114</sup> Um aluno disse-nos exatamente isso, que quando era pequeno, antes de entrar para a escola, desenhava muito e era assim que ele gostava de desenhar, porque era como brincar, e desenhava durante tempos sem fim, se o deixassem. Mas nunca mais tinha voltado a desenhar assim.

Estas representações inconscientes e instintivas, representações automáticas, são uma linguagem da mão, no sentido que Ana Hatherly lhe dava, por não serem atravessadas pela consciência.

Não devemos esquecer o que dizia Wittgenstein “Os limites da minha linguagem, denotam os limites do meu mundo.”<sup>115</sup> Nem o que disse Alexandre Quintanilha, físico português de renome internacional, a propósito da necessidade de se promover a imaginação como forma de encontrar soluções “fora da caixa”:

*Sem imaginação também ninguém pode ser cientista [ser pessoa, ser artista]. Temos de ter a coragem para pensar em respostas "fora da caixa". Imaginar soluções, muitas vezes até mesmo contraintuitivas. Não ter medo de mergulhar no escuro, de nos sentirmos confusos e até um pouco perdidos à procura de algo que não sabemos ainda muito bem o que pode ser e sem muita paixão e muito trabalho também ninguém lá chega. Conseguir ir além das fronteiras do conhecimento não é fácil, mas a recompensa é enorme. [...] Treinar a curiosidade, a imaginação a paixão é fundamental [...] e nunca se esqueçam que as certezas são o pior inimigo de qualquer cientista*<sup>116</sup>

## II. 6– O desenho e a atenção plena

Quando levamos os (as) alunos (as) a um Museu pretendemos que se estabeleça o encontro afetivo com a obra de arte. O mesmo deve de ser feito com a Natureza, i.e., é em presença da Natureza e não de imagens que já passaram por uma subjetividade intermédia, que se estabelece o acolhimento afetivo da Natureza. Numa época em que as crianças vivem em défice de Natureza, desenhar uma forma natural é um exercício de

---

<sup>114</sup> Muitos ex-alunos visitam a sua antiga sala de Educação Visual para verem as exposições dos ‘bizarros’ dos atuais alunos.

<sup>115</sup> Wittgenstein, Ludwig — *Tractatus logico-philosophicus*. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1968, Proposição 5.6, p.111.

<sup>116</sup> Alexandre Quintanilha, *Jornal Público*, 29 de outubro de 2015. p. 13.

compreensão da forma e da sua geometria mas, principalmente um exercício de atenção plena e maravilhamento “qualquer representação gráfica, fiel à realidade, proporcionada e precisa nos pormenores, particularizada em cada uma das suas partes, é sempre uma interpretação e, por isso, uma tentativa de explicação da própria realidade.”<sup>117</sup>

A neurociência permite-nos saber que a percepção possibilita que cada indivíduo filtre através da *subjetividade* de observador a *objetividade* do real tornando-o parte do seu discurso identitário. Quando o sentido crítico do adolescente lhe faz perder o entusiasmo pelo desenho de memória, antes que comece a copiar imagens, é altura de lhe darmos para as mãos um objeto natural que o motive. Demos-lhes búzios.

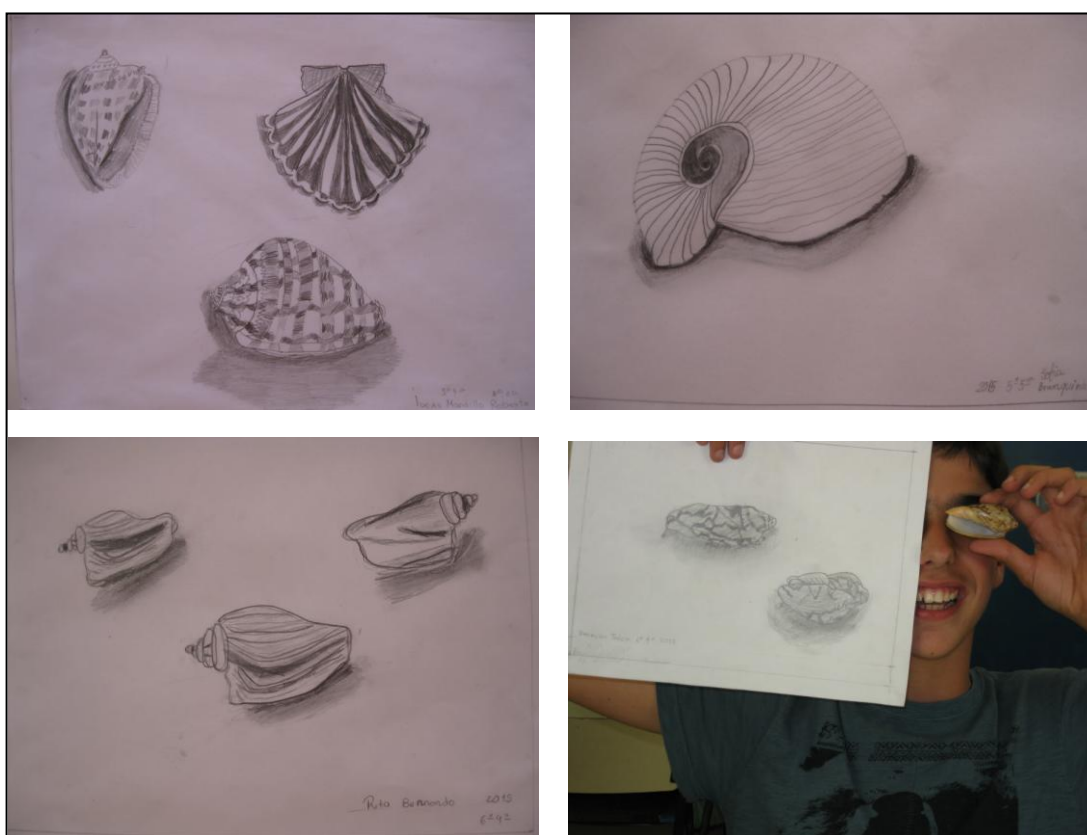


Fig. 11: Fotografias de desenhos de búzios, feitos pelos alunos, em presença do objeto.

<sup>117</sup> Massirono, Manfredo- *Ver pelo desenho*. Lisboa. Edições 70, 1982, p. 69

## II. 7– *Pura língua, é em si, absolutamente natureza*<sup>118</sup>

“ *Aquele que tem na infância a sua pátria originária, rumo à infância através da infância, deve manter-se em viagem*”<sup>119</sup>

A criança encontra formas de expressar emoções, sobre o mundo que percebe, através de simbologias, metáforas ou linguagens para as quais ela própria procura sentidos, isto é o que Arno Stern (n.1924) considera um desdobramento do *Self*. «Edifica-se um segundo corpo com sensações e sentimentos que se tornam imagens. E ela [a criança] assiste ao espetáculo de si-mesma (...) com que se identifica através do seu inconsciente, e faz corpo com uma obra feita por si-mesma e à qual está ligada organicamente.»<sup>120</sup>

O filósofo Giorgio Agamben, analisando as teorias do linguista Émile Benveniste diz «é na linguagem e através da linguagem que o homem se constitui como sujeito»<sup>121</sup> e fala-nos de uma infância do homem, uma experiência “muda”, no sentido literal do termo. «Todo o homem institui a sua experiência *mysterion*, uma linguagem antes da fala, pelo facto de ter infância.»<sup>122</sup>

Verificamos a existência dessa língua de que fala Agamben nas criações das crianças do pré-escolar (modelação com o barro) quando estas ensaiam relações para as quais não têm discurso e é nessa língua muda, feita de signos tangíveis e errantes que estruturam o seu mundo.

Aos dez anos, a idade dos nossos alunos, a criança ainda procura esse prazer de criar como uma brincadeira, em que a mão a transporta para lugares longe do *logos* e das leis dos pais ou da escola. Seres que nascem de um traço espontâneo, o imprevisto que conta histórias de modo instintivo e geram um extraordinário processo narrativo.

Entendemos a criação como um ato lúdico de descoberta e de experimentação, pura língua, de que fala Agamben, ambígua e ambivalente, no imprevisto de uma narrativa errante, em busca de um *self*.

---

<sup>118</sup> Ibid., (p. 38) [tradução nossa]

<sup>118</sup> Agamben, Giorgio — *Infância e História*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008, p.64

<sup>119</sup> Ibid., p. 65

<sup>121</sup> Ibid., p.58

<sup>122</sup> Ibid., p. 59

O psicólogo e professor João dos Santos afirmou em “Educação estética e ensino escolar” <sup>123</sup> «Na sociedade, como na escola, criam-se estereótipos para enquadrar a infância. A criança, à medida que assimila e integra essas concepções estereotipadas da sociedade, das instituições, da família ou dos grupos, adequa-se aos modelos impostos, com receio de não ser aprovada.»

O professor é um trabalhador cultural. Cultura é a tal palavra que no início da dissertação relacionámos com a agricultura. Os professores de arte deveriam ser tutores, essas toscas estacas que se ajustam às jovens árvores, para as ajudar a crescer.

---

<sup>123</sup> Santos, João dos; Skapinakis, Nikias; Rebelo, L. Francisco; Portas, Nuno; Branco, João de Freitas; Grácio, Rui — *Educação estética e ensino escolar*. Lisboa: Europa-América, 1966, p. 51.

## **PARTE III**

### **A ÁRVORE E O TUTOR**

#### **III. 1– Olhar a Educação Visual**

Em 1982, quando escolhemos o Ciclo Preparatório como a única opção para lecionar Educação Visual, fizemo-lo porque, à época, esta era uma disciplina de caráter inovador e muito investida pedagogicamente.

No âmbito das reformas de 1964 (Decreto-Lei n.º 45 810 de 9 de julho de 1964), para que se prolongasse a escolaridade obrigatória para seis anos, criaram-se três ciclos de ensino pós-primário. Um preparava os alunos que seguiriam os estudos no liceu, chamado 1.º Ciclo Liceal, a que só acediam os alunos aprovados no exame de admissão ao liceu; um outro destinava-se aos alunos que seguiriam a via do ensino técnico, chamado Ciclo Preparatório; e ainda foram criadas a 5.ª e a 6.ª classes, o chamado Ciclo Complementar ao Ensino Primário, frequentado pelos alunos que não pretendiam continuar os estudos. Como os currículos destes três ciclos eram muito semelhantes, unificaram-se num só, o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, (Decreto-Lei n.º 47 480 de 2 de janeiro de 1967).

Desde a década de 50 do século passado “o século da criança”, os debates e as experimentações na área da educação estética infantil e na educação pela arte, em Portugal, acompanharam as movimentações das pedagogias artísticas que aconteciam no resto da Europa. Há várias confirmações sobre essa inquietação por se conhecer melhor a criança no Portugal do antigo regime, à margem dos currículos adotados, mas não na clandestinidade. Na primavera de 1957, um ano depois da criação da Associação Portuguesa de Educação pela Arte, realizaram-se uma série de conferências com uma larga afluência do público, não só para ouvir as conferências mas também para participar nos debates, numa iniciativa conjunta da Juventude Nacional Portuguesa e da Sociedade Nacional de Belas Artes, em cuja sede se realizaram estas conferências, As conferências repetiram-se depois no Ateneu Comercial do Porto e as intervenções foram compiladas no livro *Educação Estética e Ensino Escolar*, editado pela Europa-América. Nessas conferências participaram João dos Santos, Nikias Skapinakis, Luís Francisco Rebelo, Nuno Portas, João de Freitas Branco e Rui Grácio. No prefácio, Delfim Santos



lamenta que as licenciaturas em Ciências Pedagógicas sejam inoperantes para o exercício da educação estética no ensino escolar, e conclui o prefácio: «as soluções que possuímos em forma programática e institucional não servem, não podem servir e tudo perturbam, em jogo de aparências que ilude a realidade. Estes estudos que agora se publicam têm o incontestável mérito de chamar a atenção para a exigência de remodelação do nosso ensino (...) Anseios de futuro a manifestarem-se no presente. Que a esperança nos acompanhe...»

Durante os anos seguintes muito se fez de uma forma pouco referida, mas muito produtiva no sentido de se alterar o espírito da educação artística.

Houve pioneiros nesse processo de remodelação da didática da educação artística, ainda antes do 25 de abril, como nos relata Arquimedes Sousa Santos:

*Se considerarmos que “nos anos 70, Portugal e a sua Educação Estética viveu intensa inovação”, como escreveu, em 1985, Elisabeth de Oliveira, no entanto, segundo aquela Professora de Educação visuoplástica da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa, “Portugal teve também os seus pioneiros, com destaque para: Afonso Duarte (Estudos do Desenho Infantil, anos 30); Betâmio (47/48 Desenho Livre no Curriculum preparatório/liceal); Cecília Menano (49, Escolinha de arte, Lisboa); João dos Santos e Arquimedes S. Santos (estudos do desenvolvimento e expressão da criança); João Couto (M.N. Arte Antiga – aberto à educação da criança); Calvet (Exposições e potras divulgações da expressão da criança). E Alice Gomes (Método “Apendor sorrindo”) desde 1954 coordenando colaborações de especialistas de todas as áreas, ao tempo consciencializados da importância de uma Educação Estética desde a infância; e fundando – com Calvet; C. Menano, J. Santos. Almada Negreiros; M. Chicó; J. F. Branco António Pedro, Adriano Gusmão e outros – a APAE (Associação Portuguesa para a Educação pela Arte), desde 1957, no espírito da INSEA.*<sup>124</sup>

Os anos que se seguiram ao 25 de abril beneficiaram da visão de Mário Dionísio (1916-1993) para uma reforma do ensino, feita à pressa, em agosto e setembro de 1974, com uma pequena equipa de colaboradores, para um ano letivo que ia começar em outubro desse mesmo ano. Definiram-se as linhas gerais para uma Disciplina que deixava de se chamar Desenho e passava a chamar-se Educação Visual, com um espírito diferente, em que se reforçava a criatividade, a responsabilidade e o sentido do coletivo.

A Educação Visual passou a situar-se no território da colaboração e não da competição. É importante notar que as atividades deveriam conduzir à vida da comunidade, contrariando a atual tendência para o individualismo.

---

<sup>124</sup> Santos, Arquimedes S. — *Mediações Arte educacionais*. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 2008, p. 309.

Apesar do sentido do coletivo, não se deixou de dar atenção aos sentimentos muito arrebatados, presentes nas criações visuais das crianças, que solicitam sempre uma atenção individualizada.

Arno Stern declarou que há uma língua visual, no desenho, na modelação e na pintura:

*O desenho e a pintura têm na vida da criança um papel particular a assumir. São a válvula, o regulador da sua vida emotiva. A expressão plástica é o complemento da expressão verbal. Pois a criança só consegue formular uma parte daquilo que profundamente precisa de comunicar. A pintura, apresenta-se portanto, como uma segunda língua. E segunda não significa secundária, numa lista ordenada; na verdade ela é tão importante como falar. Eu chamo-lhe a idioma plástico.* “<sup>125</sup>

### III. 2. O Método

Quando começámos a lecionar Educação Visual, no Ciclo Preparatório, pouco havia para orientar o professor para além de um livrinho de capa amarela e letras brancas: “Documentação do Professor de Educação Visual - Ensino Preparatório”, Editado pelo Ministério da Educação e Investigação Científica, através da Direção Geral do Ensino Básico. O nosso livrinho, uma reedição de janeiro 1976, não refere anteriores edições. Na página 37, no capítulo *Arte e Educação*, lê-se o seguinte: «Vamos educar crianças numa sociedade que mudará mais rapidamente do que até agora, consequência de uma mutação política aliada às conquistas da ciência e da técnica. (...) Precisamos de professores com uma visão cultural e uma consciência cívica amplas, que imponham à escola uma ação crítica e militante». Era este o espírito.

Na página 62, no Capítulo *Educação Visual*, lê-se o seguinte: «A Educação Visual é uma aprendizagem da vida, de olhar-ver-analisar, discutir, pensar, agir, para formar cidadãos - construtores de uma nova sociedade.»

A nós, faltava-nos apenas o método que se adequasse a esta forma de pensar o ensino da Educação Visual para podermos “arregaçar as mangas”. Encontrámo-lo nos manuais de Educação Visual para o Ensino Preparatório, publicados precisamente no ano em que iniciámos a carreira docente. De autoria de Maria Alberta Menéres e Maria de Fátima Coutinho, “Descobrir” para o 1º Ano e “Decidir” para o 2º Ano, ambos da

---

<sup>125</sup> Stern, Arno — *Entre Educateurs – réflexions sur l’éducation artistique*, Neuchâtel: Delachaux-Niestle, 1967, p. 62. [tradução nossa]

Plátano Editora, apresentavam o método de trabalho que ainda hoje mantemos, apesar das dificuldades que nos impõem.

Nas indicações de consulta, para os professores, as autoras explicam:

*A Educação Visual no Ensino Preparatório propõe uma metodologia centrada no aluno dando prioridade aos seus interesses e ao conhecimento do meio em que estão inseridos. (...) metodologia posta em prática através de unidades de trabalho- sequência de aulas ao longo das quais se desenvolve um projeto em que os alunos estão implicados e durante a realização do qual vão adquirindo os conhecimentos para responder às necessidades. (...) As páginas pares descrevem a vivência dos alunos; as páginas ímpares apresentam conteúdos. O grupo de alunos é o símbolo do grupo de trabalho ou do grupo turma.*

Não podemos deixar de aqui apresentar algumas páginas desses manuais, Verdadeiros poemas.

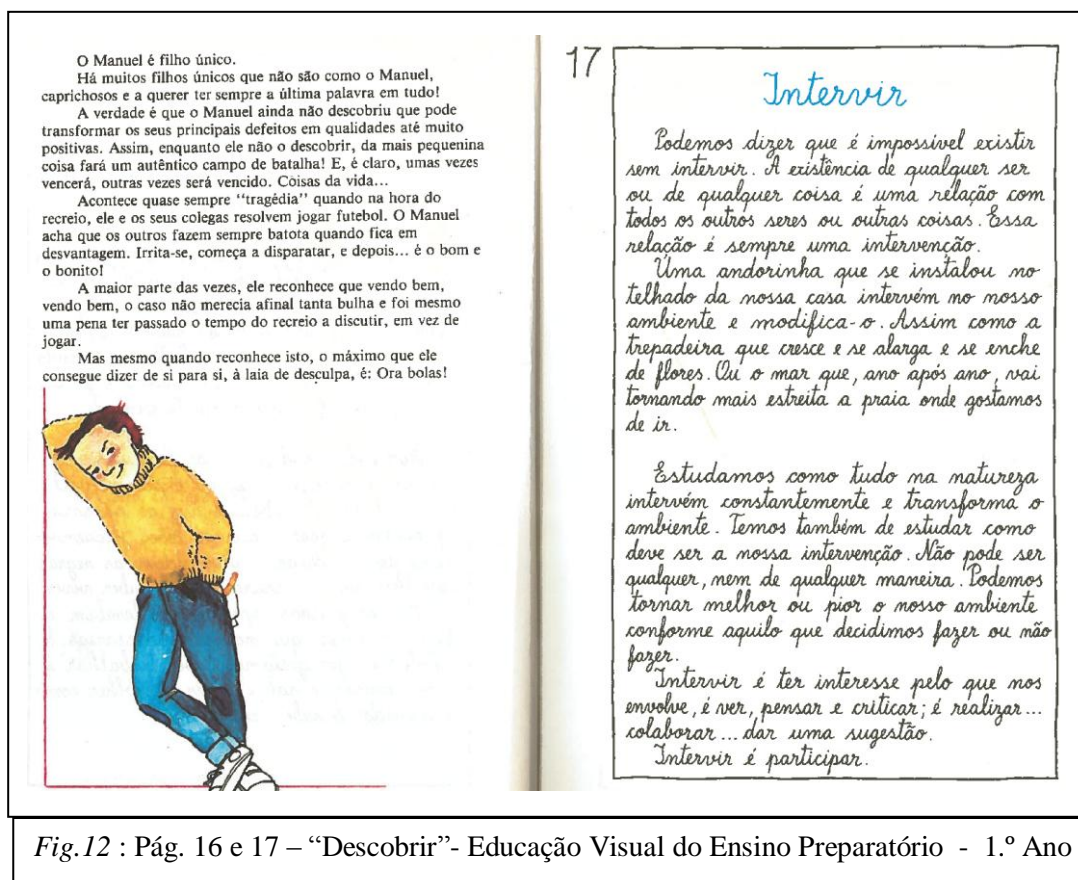


Fig.12 : Pág. 16 e 17 – “Descobrir”- Educação Visual do Ensino Preparatório - 1.º Ano

— Deixem passar! Deixem passar!

O professor, que tinha acabado de entrar na aula e esperava pelos seus alunos, assustou-se: quem viria lá, com tal ansiedade?

Muito pouco tempo teria de esperar pela resposta às suas silenciosas perguntas: à porta da sala acabava de chegar uma impressionante “comitiva” com um impressionante objecto aos ombros!

Isto, apresentado desta maneira, até parece mistério...

Mas não é nenhum mistério. É que os alunos já tinham acabado a construção da Caixa de talheres para o refeitório da escola, na aula de Trabalhos Manuais.

— Está uma maravilha! — dizia, entusiasmadíssimo, o Paulo.

— Realmente — concordou o professor — mete um vistão.

— Vamos já levá-la para o refeitório? — perguntaram alguns.

Bom, o professor não era de modo nenhum, um desmancha-prazeres... mas viu-se obrigado a deitar um pouco de água naquela fervura toda: — Calminha! Calminha! Esta entrega não pode ser feita de qualquer maneira, não acham? Temos de pensar muito bem quando e como é que vamos entregar no refeitório, este belo presente! Sim, porque esta Caixa é um autêntico presente que vocês vão dar à vossa escola; já pensaram nisso?



199

## Trabalhar

Se temos necessidade de deixar a secar uma pintura ou uma gravura que acabamos de fazer, deparamos, muitas vezes, com a dificuldade de arranjar um espaço disponível.

Uma das maneiras de conseguir esse espaço é prender um fio de uma parede à outra da sala, no local que nos parecer mais adequado e a uma altura conveniente. Podemos pendurar nesse fio, com molas, as pinturas ou gravuras ainda húmidas.



Fig. 13: Pag. 198 e 199 – “Decidir”- Educação Visual do Ciclo Preparatório - 2.º Ano

Porém, o Chico não tinha vontade nenhuma de rir. Já estava arrependido de ter feito um pavão. A verdade é que não tinha encontrado burro nenhum no jardim, e por isso não o tinha desenhado e pintado. Lembra-se de um burrinho pequenino e cinzento que tinha deixado na sua aldeia e que costumava montar em pêlo, muito agarrado às crinas.

A Joana, trocista, riu-se: Falta uma formiga! Vou buscar uma, lá fora!

E ia a sair muito lampeira, quando o professor resolveu intervir:

— Deixa lá a formiga, que já devem vir aí umas a caminho... Elas até vão pensar que esta parede é um jardim de verdade! Eu gostava que vocês dissessem se gostam do que fizeram ou não. Vamos a isso?

Primeiro desordenadamente, mas depois com mais calma e atenção, cada um disse de sua justiça. De uma maneira geral, todos acabaram por concordar que a parede não parecia a mesma: os desenhos e as pinturas tinham-lhe dado uma nova vida e alegria.

Só o Chico, no fim da aula, disse muito baixinho como se falasse para si próprio: — Se tivesse lá um burro, ainda ficava mais bonita!



39

## Avaliar

Avaliar é pensar em alguma coisa e formar uma opinião sobre o seu valor.

Se damos opiniões sem pensar, as nossas opiniões podem não ter fundamento.

Para uma opinião ter fundamento devemos ser capazes de dizer por que a nossa opinião é essa e não outra. Isso significa que antes de formar a opinião pensámos em algumas razões.

Essas razões podem ser de vários géneros. Dependem muito daquilo que estamos a avaliar e do que pretendemos com essa avaliação.

Algumas vezes essas razões são muito difíceis de explicar. Se realizamos um trabalho de pintura ou desenho e queremos avaliar, que fazemos? Uma das coisas que podemos fazer é olhar... sentir que gostamos das cores e das formas, e dizer — Está bonito!

Pintar e desenhar são, muitas vezes, expressão livre e neste caso nem sempre sabemos explicar as razões por que se gosta ou não.

Fig. 14 : Pag. 38 e 39 – “Descobrir”- Educação Visual do Ensino Preparatório – 1.º Ano

Tratava-se de aplicar a metodologia pedagógica de projeto que remonta aos finais do século XIX e teve como grande impulsionador o pedagogo americano John Dewey (1859-1952).

Nenhum aluno se coloca sozinho. Agrupam-se as mesas ou os estiradores para se formarem os grupos, conforme as tarefas.

**O Problema-** Partindo de problemas reais, olhando a escola como se olha a vida apresenta-se um projeto de intervenção para melhorar a comunidade.

**Formam-se as equipas** de trabalho e atribuem-se tarefas a cada equipa.

**Os projetos em equipa** diferenciam-se das meras atividade de ensino-aprendizagem quer pela dinâmica dos grupos de trabalho quer pela organização, e pela aplicação dos conteúdos na prática, com o sentido de se realizarem os projetos coletivos.

**A tomada de decisão** é feita entre todos os alunos, num ambiente de debate e escuta do outro e respeitando-se as opiniões de todos, num clima aberto e democrático.

**Dividem-se as tarefas** por cada elemento da equipa, com o objetivo de se desenvolverem competências pessoais e sociais. Definem-se as prioridades do que se pretende fazer.

**Cada membro do grupo** é responsável, pela sua parte na colaboração entre todos, possibilitando o crescimento do grupo e devendo trabalhar eficazmente para se alcançar com êxito os objetivos comuns.

**Ponto da situação.** Periodicamente deve ser realizada uma avaliação da funcionalidade do grupo, a fim de se aferir o processo de trabalho e as metodologias a alterar. Analisam-se os meios e os recursos, assim como o que foi feito e o que falta fazer. Definem-se prazos e assumem-se responsabilidades pessoais pelo projeto comum, num espírito de lealdade coletiva.

**Fazer ajustes** e alterar as ideias de base podem sempre ser feitos, se assim o decidirem e se forem encontradas soluções mais eficazes ou harmoniosas.

**Não há chefes**, por isso não deve haver nenhum elemento do grupo que se posicione como o mais "esperto". Qualquer decisão pessoal deve ser apresentada a todos.

**Os grupos trabalham em colaboração** em vez de competição e mesmo nas tarefas complexas em que há necessidade de se debaterem questões difíceis e pode haver pensamentos divergentes, estes podem fomentar a criatividade.

**A partilha das dificuldades** envolve todos. Um dos objetivos é melhorar a interação dos alunos para aprenderem a trabalhar em equipa.

**O sentimento de pessoal de felicidade** atinge-se quando cada um realiza a sua parte, colaborando para o êxito coletivo.

**O sentimento de felicidade em equipa** atinge-se plenamente quando se concretizam com êxito os projetos comunitários.

**Avaliação:** Os métodos para a avaliação são baseados em jogos de perguntas, exercícios, observações da interação do grupo e heteroavaliação.

### III. 3 – O Projeto - “À sombra das Árvores”

“ (...) a amizade pela árvore, pelo riacho, pelo animal livre é indispensável para a formação de um ser humano que pretendemos amplo e nobre”

Agostinho da Silva, *O Método Montessori*.

Este Projeto envolveu duas turmas do 6º ano, da Escola Básica de Telheiras, no ano letivo 2008-2009.

Uma das turmas era reduzida, com 20 alunos, pois incluía três alunos com necessidades educativas especiais, abrangidos pelo Dec. Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro. A outra turma tinha 29 alunos. A média de idades de ambas as turmas rondava os 11 anos. Ambas as turmas eram muito heterogêneas, com todas as diversidades individuais, culturais e sociais, dentro de uma matriz biológica a que todos pertencemos, em igualdade de direitos e deveres.

Para além dos alunos portugueses havia um aluno do Brasil, uma aluna da Ucrânia, uma aluna da Moldávia, dois alunos de São Tomé e Príncipe, outro de Cabo Verde e um aluno de Macau.

Como sempre, tentámos o mais possível fazer com que as crianças entrassem em contacto com a Natureza, no espaço exterior da escola. As crianças têm reações emocionais muito fortes em presença da Natureza, devendo-se deixá-las fruir esses sentimentos.

Todos quiseram ir desenhar para o exterior, exceto um dos alunos com necessidades educativas especiais que ficou à porta do pavilhão a desenhar. Cada aluno levou uma folha A3 de papel Cavalinho, uma prancheta, um lápis B, borracha e o mais

importante, o seu corpo e a sua sagesa. Desenhar árvores fazia parte do Projeto comum às duas Turmas.

Utilizámos a metodologia de projeto (ou metodologia de resolução de problemas), aconselhada para esta Disciplina. Para estruturar o projeto os alunos utilizaram a ficha de planeamento [**Anexo 1**]. Primeiro em pequeno grupo e posteriormente em grande grupo, os alunos decidiram o que fazer, sempre com a nossa colaboração.

### **III. 3.1. Aplicação da metodologia de projeto**

#### **1º O problema a resolver:**

A Ludoteca da Escola não era um espaço fechado, não havendo uma fronteira entre esta e o corredor por onde passavam os alunos.

Os alunos pretendiam criar uma divisória que lhes permitisse alguma privacidade no espaço da Ludoteca. [**Apêndice de imagens 1**]

#### **2º Reflexão: Investigação /Projeto :**

**Pensámos** fazer várias faixas, do chão ao teto, com pinturas em ambos os lados.

Para isso tínhamos de medir a altura e o comprimento do espaço da Ludoteca.

**Investigámos** situações semelhantes que nos dessem ideias e descobrimos, no Museu de Etnologia, a exposição “Pinturas cantadas”, com faixas pintadas semelhantes ao que pretendíamos fazer. [**Apêndice de imagens 2**]

**Projetámos** as pinturas que iriam ser colocadas na Ludoteca e decidimos que deveriam refletir a Natureza que rodeia a Escola. Decidimos chamar a este projeto “À sombra das Árvores.”

**3º Realização:** Depois de se desenharem as árvores e as suas sombras, decidiu-se que um dos lados o nosso painel seria figurativo, com a pintura das árvores, e o outro seria abstrato, com pintura das suas sombras.

Deparámo-nos com o problema da resistência dos materiais, pois havia necessidade que os painéis fossem resistentes. Aconselhámos os alunos a utilizarem tecidos, para fazerem tela. Reciclámos lençóis que já não estavam em condições de se usarem e fizemos 7 telas de 0,70 m x 2,60 m.

Como íamos utilizar tintas de água, colámos papel de cenário sobre o tecido, utilizando cola de papel.



Este projeto demorou algumas semanas a realizar-se porque passou por várias fases.

### **Painel figurativo e policromático:**

— Após o desenho das árvores no exterior.

**Fase 1-** Fazer as 7 telas com os lençóis cortados e colados, fazendo faixas de 0,70 x 2,60m; [Apêndice de imagens 3]

**Fase 2-** Colar o papel de cenário ao tecido; [Apêndice de imagens 3]

**Fase 3-** Pintar os fundos e desenhar as árvores nas telas; [Apêndice de imagens 4]

**Fase 4-** Pintar as diversas árvores nas 7 telas; [Apêndice de imagens 5]

**Fase 5-** Pendurar as telas para secarem; [Apêndice de imagens 6]

**Fase 6-** Envernizar.

### **Painel abstrato e monocromático:**

— Após o desenho das sombras das árvores no exterior.

**Fase 1-** Cortar quadrados de papel de 20X20 cm, para fazer módulos;

**Fase 2-** Desenhar silhuetas e sombras, criando os módulos; [Apêndice de imagens 7]

**Fase 3-** Pintar os as sombras a negro; [Apêndice de imagens 7]

**Fase 4-** Criar padrões irregulares nas 7 telas; [Apêndice de imagens 8]

**Fase 5-** Pintar algumas partes do padrão irregular com cores planas.

**Fase 6-** Envernizar.

**4º Teste:** Para testarmos o nosso trabalho tivemos de o aplicar no espaço para o qual foi criado, a Ludoteca, o que não foi fácil. Fizemos a inauguração do novo espaço e convidámos pais, professores, alunos, assistentes auxiliares. Servimos sumos e bolachinhas. [Apêndice de imagens 9]

**5º Avaliação:** Demos a nossa opinião e recolhemos a de todos convidados

*“A actividade simbólica depende, da capacidade potencial do homem para se exprimir simbolicamente e da sua organização em grupos que obedecem a uma lei social.”*<sup>126</sup>

---

<sup>126</sup> Santos, João dos — *Educação estética e ensino escolar-Desenho e pintura livres*. Lisboa: Europa-América, 1966, p. 51

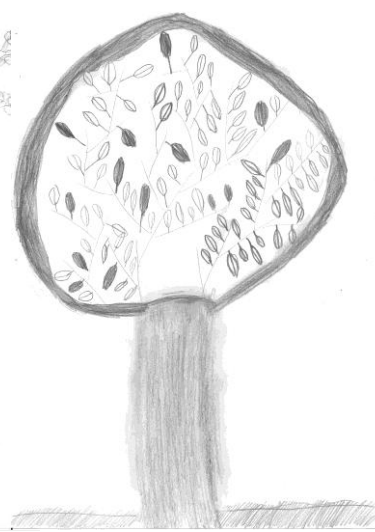
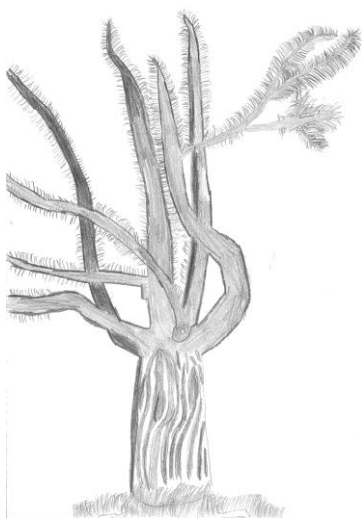
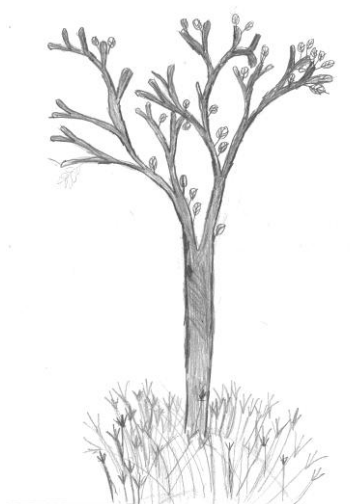
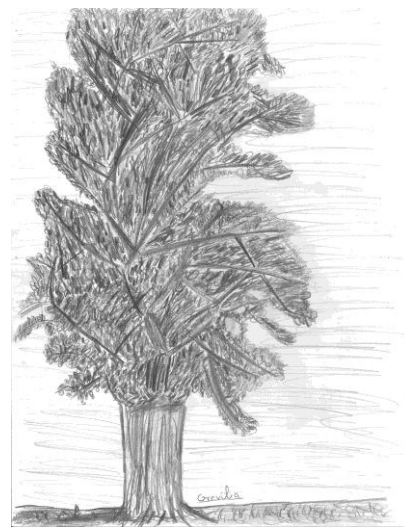
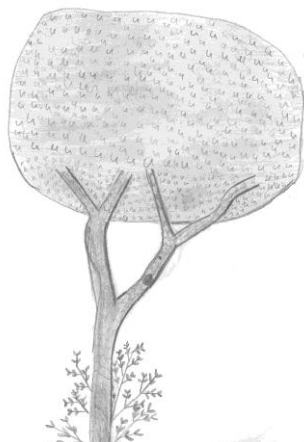


## Histórias avulsas — 6



Projeto — *À sombra das Árvores* — Registos gráficos no exterior.

### III. 3.2. “À sombra das Árvores”- Desenhos dos alunos



### III. 4 – Paul Klee e a metáfora da árvore

*"O desenho é convivência, corpo, linguagem, experimentação e alegria."*

Anna Marie Holm, *Fazer e Pensar Arte*.

Método é uma palavra de origem grega composta de *meta*, que se traduz *por meio de, através de*, e de *hodos* que se traduz *por caminho, via*.

Apesar de já ter sido muito contestado, o Método de Projeto<sup>127</sup> que aplicámos desde sempre é recentemente o mais utilizado em aprendizagem colaborativas de Educação para a Cidadania.<sup>128</sup> Foi o método que utilizámos neste Projeto “À sombra das Árvores”.

Os alunos trabalharam em grupo, partilharam ideias entre si, partilharam saberes e responsabilidades, de forma autónoma, refletindo e tomando decisões em conjunto, para um objetivo comum. Acompanhámo-los em todas dificuldades, principalmente na execução das telas e na aplicação das técnicas e outras soluções práticas.

O produto final foi, neste caso um painel, realizado por duas turmas para a Ludoteca, portanto, para a comunidade escolar. Pretendia-se um trabalho original, funcional e resistente.

As árvores e as suas sombras foi o tema escolhido.

Paul Klee, em “On Modern Art”, compara a criação da arte moderna ao crescimento de uma árvore com as suas raízes na terra, a copa no ar e o tronco através do qual flui a seiva, como uma metáfora de um fluxo que conecta o lado invisível das raízes (o inconsciente) ao lado visível da copa. Nesta metáfora da criação artística é clara a função do corpo do artista, como o tronco da árvore. Aquele que conecta mundos.

---

<sup>127</sup>Texto de apresentação do Método de Resolução de Problemas para o ensino das Artes Visuais no Ensino Básico “*Mais do que acumular conhecimentos, interessa que o aluno compreenda a forma de chegar a estes conhecimentos: mais do que conhecer soluções para vários problemas, interessa ao aluno interiorizar processos que lhe permitam resolver problemas. É nesse sentido que se orientam as práticas actuais em educação: a autoformação futura do aluno e a sua independência na resolução dos problemas.*” GEBS (1991)

<sup>128</sup> No livro *Compass- Manual de Educação para os Direitos Humanos com jovens*, publicado por acordo do Conselho da Europa, em 2012 e traduzido para português em 2015, com reedição revista e aumentada em 2016, faz-se a apologia de um método muito semelhante ao Método de Projeto, o *Modelo de Aprendizagem de Kolb* ou Método de Kolb que é uma das metodologias de aprendizagem mais conhecidas e aplicadas actualmente.

O Manual Compass, encontra-se disponível na internet em:

[http://www.dinamo.pt/images/dinamo/publicacoes/compass\\_2016\\_pt.pdf](http://www.dinamo.pt/images/dinamo/publicacoes/compass_2016_pt.pdf)

As crianças são capazes de entender facilmente esta originalidade, como aquilo que cada uma pode deixar fluir livre e espontaneamente, sem medo de qualquer crítica, como se cada qual pudesse ser a “parteira” daquilo que há em si e que a torna diferente, como dizia Klee.

Na Conferência de Jena em 1924 intitulada “On modern art”, incluída na obra “La pensée créatrice” editada em 1973 pela editora Dessain et Tolra, Paul Klee apresentou deste modo a metáfora da árvore (tradução nossa, do francês):

*Permitam-me que use uma metáfora, a metáfora da árvore. O nosso artista encontra-se absorto neste mundo multiforme e, suponhamos que encontrou o seu próprio mundo. No seu silêncio. Ei-lo tão bem orientado, que é mesmo capaz de regular o fluxo das aparências e das experiências. Esta ligação entre as coisas da natureza e da vida, situa-se desde as raízes da árvore. Desta zona aflui a seiva que penetra o artista e os seus olhos. O artista situa-se assim no lugar do tronco. Sob o efeito deste fluxo, que o toma, ele encaminha para a obra os resultados da sua Visão.*

*Como toda a gente, ele assiste ao desenvolver da copa da árvore, em várias direções, enquanto realiza a sua obra(...).*

*Mas ao artista pretende-se proibir que não se afaste do seu modelo, e que não crie as dissemelhanças a que a sua visão plástica o obriga. Alguns detratores chegam mesmo a acusá-lo de incapacidade e de adulteração propositada da realidade, embora, ele mais não faça do que colocar-se no lugar do tronco, que lhe estava reservado, e recolher o que vem das profundezas, para fora.*

*Nem servo submisso, nem senhor absoluto, mas simplesmente um intermediário.*

*O artista ocupa, assim, uma posição bem modesta. Ele não reivindica para si a beleza da copa, ela apenas passou por ele.*

Antes de sairmos da sala de aula para irmos desenhar as árvores no exterior, resumimos esta metáfora aos alunos(as), e muitos deles(as) entenderam-na. As crianças têm uma intuição radiosa e uma ligação muito forte à Natureza e, na sua presença, entendem melhor as relações da Arte com o Belo de uma forma silenciosa e sensível.

Cada um saiu então, modestamente, com a folha de papel sobre a prancheta, um lápis B e um par de olhos.

O artista empresta o seu corpo, como o dizia Paul Valéry mas *são os olhos que nos dão mais mundo*, como dizia Leonardo da Vinci.

Primeiro nasceram os desenhos a grafite das árvores e posteriormente pensaram o Projeto “Á sombra das Árvores”. Na *página 79* vemos os alunos a desenharem no exterior. Na *página 80* vemos algumas árvores desenhadas pelos alunos.

### III. 5 – Pintar na era da tecnologia

Esta foi uma unidade didática de construção coletiva em sala de aula, articulando os conteúdos de Educação Visual e de Ciências da Natureza, sem fichas de trabalho.

Os alunos construíram um painel de separação entre o espaço da Ludoteca e o corredor de passagem, criando assim maior privacidade.

O entusiasmo e a riqueza de cumplicidades reveladas na elaboração destas telas, a uma escala que envolvia todo o corpo, só se conseguem perceber pelas imagens.

Numa cooperação em que cada um sabia o seu papel e empenhava-se ativa e responsabilmente, os alunos criaram as telas, num saber que resta da beleza de um ofício antigo. Usaram lençóis velhos das avós e bisavós, e cobriram -nos com papel de cenário para facilitar a pintura com tintas de água.

Começaram por uma abordagem figurativa das árvores e passaram para uma temática abstrata, tirando partido das silhuetas e das sombras das árvores. Descobriram que as formas das sombras se podiam equivaler às formas das raízes, que não se veem. Estas foram pinturas de construção e descoberta, num processo de alegria, corpo e fruição, em que se construíram identidades com linguagens múltiplas mas em uníssono, como num coro. Numa cooperação/colaboração muito dinâmica, todos se aperceberam que aquele era um tipo de trabalho que nunca poderiam ter conseguido fazer individualmente mas apenas em colaboração.

As ações provenientes da cooperação geram emancipação. Perceberam também que a arte não existe sem o meio, a técnica, com que é criada...e o discurso da linguagem pictórica depende do domínio da técnica.

Como nos diz Csikszentmihalyi sobre a experiência ótima da vida quando nos envolvemos na concretização de um objetivo, em atividades dinâmicas:

*Ao invés do que habitualmente pensamos, os melhores momentos das nossas vidas, não são os tempos passivos, receptivos, relaxantes - embora tais experiências possam também ser agradáveis se tivermos trabalhado arduamente para as alcançar.*

*Os melhores momentos costumam ocorrer quando o corpo ou a mente de uma pessoa atinge o limite de um esforço voluntário para realizar algo difícil e que valha a pena. A experiência ótima é, por conseguinte, algo que fazemos acontecer. (...). Para cada um de nós existem milhares de oportunidades e desafios para nos expandirmos (...) a longo prazo, as experiências ótimas aumentam a sensação de poder — ou, melhor talvez, a sensação de participação na determinação do conteúdo da vida.*<sup>129</sup>

---

<sup>129</sup> Csikszentmihalyi, Mihaly — *Fluir*. Lisboa: Relógio d'Água, 2002, p.20

## Conclusão

A relação entre o individual e o coletivo, o Eu e o Outro, são sempre relevantes quando se trata de educação. A dicotomia sujeito/objeto tem movido o pensamento contemporâneo e estes são temas da investigação em psicologia, sociologia ou filosofia por onde andámos para delinear esta dissertação, uma vez que o tema da identidade comprometeu toda a pesquisa. Passámos de uma Disciplina a outra sem encontrarmos as respostas às questões que Paul Gauguin colocou numa das suas pinturas mais conhecidas: *D'où venons-nous. Que sommes-nous. Où allons-nous*. O artista coloca as perguntas mas não dá as respostas.

Optámos por nos obrigar a escolher um fio condutor tão abrangente quanto possível entre as questões da educação artística e a identidade/ipseidade.

O corpo surgiu-nos como o tema mais abrangente e mais urgente.

A experiência do corpo é o ponto de partida para o desenvolvimento psicológico. Mas é graças à linguagem, o desenho, a palavra, a pintura, a música, a dança, etc. que construímos histórias ou narrativas de ipseidade, sempre porque existe o outro.

Encontrar o seu caminho original para exprimir a sua criatividade, desembaraçar os fios da sensibilidade, tecer ligações de cocriação, de partilha e de abertura ao outro e a tudo o que nos cerca. Deixar o corpo encontrar esse caminho, e organizar-se no encontro de si mesmo, é talvez o mais surpreendente na educação artística.

A relação da vida com a arte, com o meio e com o corpo, que é o instrumento central dessa relação, contendo a nossa sagesa, a emoção e o imaginário, é o que nos faz querer ter uma intervenção ativa no meio que nos rodeia. Uma intervenção criativa e emancipada, num sistema que resiste a modificar-se

Cada parte do nosso corpo tem um papel determinado. E cada parte desse corpo sabe contar uma parte da nossa história, sensorial e emocional que até pode não conter palavras. Cada parte corresponde a um reportório de recordações, de gestos, de acolhimentos, de imagens e metáforas que invocam outras metáforas e outras memórias associadas ou não, mas ligadas por um fio muito ténue com que se borda a palavra “eu”.

Ouvimos falar do desinvestimento na educação artística e da necessidade de esta se manter no currículo escolar, como disciplina reguladora e impulsionadora das emoções e da empatia, tão necessárias para que o ser humano mantenha os seus valores éticos e de cidadania, mas também necessária para se desenvolver a criatividade, a sensibilidade e o conhecimento de quem somos.

Ouvimos também que a cognição por si só, não é capaz de se desenvolver dentro dos parâmetros humanos, sem a emoção. A cognição e a emoção existem em áreas distintas do nosso cérebro mas uma e outra completam-se e regulam-se. Se as separarmos há o perigo de se regredir nas conquistas feitas pelo Homem no sentido de sermos Humanos, em toda a aceção da palavra.

É através do corpo que se processam as emoções e há a necessidade de não perdermos as competências cognitivas que apenas se desenvolvem quando acompanhadas pela emoção. A neurociência adverte que o processo cognitivo é muito rápido e tem acelerado ao ritmo da divulgação da informação. A emoção é um processo mental mais antigo, em termos de evolução humana, e mais lento, mas é ela que regula a potência cognitiva e sem ela estamos no caminho do retrocesso civilizacional. A emoção já não está a acompanhar a cognição, daí o alerta para se promoverem cada vez mais as artes e a educação artística, o domínio da inteligência emocional, nos currículos escolares.

Mas há uma relação triangular entre a política, a educação e a arte, em que a educação artística é muito utilizada em discursos políticos, mas quem está nas escolas sabe que nada se passa. Era necessário que a Escola pudesse ter mais autonomia para se distanciar dos interesses políticos e promover uma prática mais envolvente da arte com a vida, sem cadernos de atividades. Se não lutarmos por melhorar o ensino artístico, nas pequeninas e heroicas coisas que fazemos nas escolas públicas, este vai acabar.

Agora que deixou de haver uma participação ativa do aluno no seu processo de aprendizagem e no seu envolvimento em projetos para a sua comunidade, já pouco resta daquele que foi o espírito da Educação Visual, e o sentimento de concretização e de felicidade, a que Csikszentmihalyi chama a experiência ótima da vida, quando se envolve a motivação, o corpo e a *hilaritas* de que falava Espinosa.

Os jovens que vivem através de ecrãs numa relação virtual com a vida, só poderiam escapar a esta virtualidade com uma participação que os envolvesse de corpo e alma (emoção) em projetos criativos e motivadores para a comunidade.

Construir identidades, saber quem somos, é uma redundância. Muito melhor é sentir quem podemos ser, construindo comunidade.



## Bibliografia

- Agamben, Giorgio — *Infância e História*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.
- Agamben, Giorgio — *O Aberto – O Homem e o Animal*. Lisboa: Ed. 70, 2015.
- Alexandridis, Athanasios — *Enfance, voies pour le psyché-soma*. Revue Française de Psychanalyse, 2010/5.
- Aristóteles — *Sobre a Alma*. In *Obras completas*. Lisboa: INCM / CFUL, 2010. Vol. III, T. I.
- Bachelard, Gaston — *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- Bachelard, Gaston — *A poética do Espaço*. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- Bégoin, Jean — *Do traumatismo do nascimento à emoção estética*. Lisboa: Fenda, 2005.
- Berque, Augustin — *Poétique de la Terre*, Paris: Ed. Belin, 2014.
- Bourdieu, Pierre — *Le Sens pratique*. Paris: Ed de Minuit, 1980.
- Bourgeois, Louise — *Destruction du père – reconstruction du père. Écrits et entretiens 1923-1997*. Paris: Lelong Éditions, 2000.
- Bucaille, Richard; Pesez, Jean-Marie — *Cultura Material*. In Ruggiero, Romano — *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: INCM, 1989. Vol. 16.
- Ceitel, Maria João — *Pôr o Corpo a Pensar*. Lisboa: ISPA, 2003.
- Cosmos: A Personal Voyage* [Série televisiva]. PBS, 1980. [Consult. 5 fev 2017]  
Disponível em  
<[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=373&v=GuI6i6nhaNs](https://www.youtube.com/watch?time_continue=373&v=GuI6i6nhaNs)>
- Cosmos: A Spacetime Odyssey* [Série televisiva]. Fox, 2014. [Consult. 5 fev 2017]  
Disponível em  
<[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=86&v=QADMMmU6ab8](https://www.youtube.com/watch?time_continue=86&v=QADMMmU6ab8)>



- Csikszentmihalyi, Mihaly — *Fluir*. Lisboa: Relógio d'Água, 2002.
- Current World Population [Em linha]. [Consult. 17 out 2017]. Disponível em <<http://www.worldometers.info/world-population/>>
- Damásio, António — *Ao encontro de Espinosa*. Lisboa: Temas e Debates/Círculo de Leitores, 2014.
- Damásio, António; Hanna Damásio — *Brain, Art and Education* [Em linha]. In *First World Conference on Arts Education*. Lisboa: Unesco, 2006. [Consult. 21 set 2017]. Disponível em <<http://www.unesco.org/fileadmin/multimedia/HQ/CLT/CLT/pdf/AntonioDamasio-SpeechRevised.pdf>>
- Dionísio, Mário — *O quê? Professor?!*. Lisboa: Casa da Achada, 2015.
- Duras, M., & Couprie, K. — *Ah! Ernesto*. [Paris]: Thierry Magnier, 2013.
- Eliade, Mircea — *O Sagrado e o profano*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- Focillon, Henri — *A vida das formas – seguido de elogio da mão*. Lisboa: Ed. 70, 2016.
- Hume, David — *Tratado de Natureza Humana*. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 2016.
- Inovar + Aplicação de Gestão Escolar* [Em linha]. [Consult. 21 set de 2017]. Disponível em <<https://inovar-mais.com/>>
- Klee, Paul — *La pensée créatrice*. Paris: Dessain et Tolra, 1973.
- Klee, Paul — *Theorie de l'art moderne*. Genève: Ed. Gonthier, 1982.
- Kutner, Max — *'Identity' is dictionary.com's word of the year*. Newsweek [Em linha] (8 dez 2015). [Consult. 14 dez 2015]. Disponível em <<http://www.newsweek.com/dictionary-word-year-identity-402120>>
- Lemos, A.V — *Trabalhos Manuaes Educativos*. Lousan: Tipografia Lousanense, 1920.
- Lévinas, Emanuel — *Ética e infinito: Diálogo com Philippe Nemo*. Lisboa: Edições 70, 1982.

- Lipovetsky, G.; Serroy, J. — *O capitalismo estético na era da globalização*. Lisboa: Ed. 70, 2014.
- Lispector, Clarice — *Perto do Coração Selvagem*. Lisboa: Livros do Brasil, [s.d.].
- Llansol, Maria Gabriela — *Na casa de Julho e Agosto*. Porto: Ed. Afrontamento, 1984.
- Lowenfeld, Viktor e Brittain, W Lambert — *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid: Ed. Síntesis S.A., 2008.
- Mander, Jerry — *Quatro argumentos para acabar com a televisão*. Lisboa: Antígona, 1999.
- Massirono, Manfredo — *Ver pelo desenho*. Lisboa. Edições 70, 1982.
- Mauss, M. — *Oeuvres, vol. 1*. Paris. Editions de Minuit, 1968.
- Mauss, Marcel — *Ensaio sobre a dádiva*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- Menéres, M. Alberta; Coutinho, M. Fátima — *Descobrir: Educação Visual do Ensino Preparatório*. Lisboa: Plátano, 1984. 2 vol.
- Merleau-Ponty, Maurice — *O olho e o espírito*. Lisboa: Vega, 2015.
- Merleau-Ponty, Maurice — *Phénoménologie de la perception*. Paris: Ed. Gallimard, 1985.
- Michel, Johann — *Ricoeur e os pós-estruturalistas – Bourdieu, Derrida, Foucault, Deleuze, Castoriadis*. S. l.: Ed. Lema d'origem, 2015.
- Ministério da Educação — *Perguntas mais frequentes sobre o sistema MISI* [Em linha] (18 fev 2013). [Consult. 21 set de 2017] Disponível em <[http://www.dgeec.mec.pt/np4/179/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=213&fileName=MISI\\_FAQ\\_siteDGEEC\\_20130218.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/179/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=213&fileName=MISI_FAQ_siteDGEEC_20130218.pdf)>
- Ministério da Educação e Investigação Científica — *Documentação do Professor de Educação Visual – Ensino Preparatório*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Básico, 1976.

- Morin, Edgar — *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- Morris, Wesley — *The Year We Obsessed Over Identity*. The New York Times [Em linha] (6 out 2015). [Consult. 30 out 2015]. Disponível em <[https://www.nytimes.com/2015/10/11/magazine/the-year-we-obsessed-over-identity.html?\\_r=1](https://www.nytimes.com/2015/10/11/magazine/the-year-we-obsessed-over-identity.html?_r=1)>
- Oliveira, Carlos de — *Finisterra – paisagem e povoamento*, Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1984.
- Pasternak, George — *O que nos torna Humanos?*. Lisboa: Ed Texto & Grafia, 2009.
- Pessoa, Fernando — *O Rosto e as Máscaras*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1976.
- Piaget, Jean — *A psicologia*. Lisboa: Bertrand, 1981.
- Quintanilha, Alexandre. Público. (29 out 2015) 13.
- Rancière, Jacques — *O Mestre Ignorante – cinco lições para a emancipação intelectual*. Ramada: Ed. Pedagogo, 2010.
- Read, Herbert — *As origens da forma na Arte*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.
- Ricoeur, Paul — *Soi-même comme un autre*. Paris: Ed. du Seuil, 1986.
- Said, Edward e Barenboim, Daniel — *Paralelos e paradoxos: reflexões sobre música e sociedade*. Lisboa: Companhia das Letras, 2003.
- Santos, Arquimedes S. — *Mediações Arte educacionais*. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- Santos, João dos — *Se não sabe porque é que pergunta?*. Lisboa: Ed. Assírio & Alvim, 1990.
- Santos, João dos; Skapinakis, Nikias; Freitas Branco, João de; Rebelo, Luís Francisco; Portas, Nuno; Grácio, Rui — *Educação estética e ensino escolar*. Prefácio de Delfim Santos. Lisboa: Europa-América, 1966.
- Saramago, José — *Ensaio Sobre a Cegueira*. Lisboa: Caminho, 1995.

- Spinoza, Benedictus — *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- Stern, Arno — *Entre Educateurs – réflexions sur l’éducation artistique*. Neuchâtel: Delachaux-Niestle, 1967.
- Stern, Daniel — *Le monde interpersonnel du nourisson*. Paris: PUF, 1989.
- Stiegler, Bernard — *Le massacre des innocents: pharmacologie des écrans, analyse de leurs pouvoirs à la fois toxiques et curatifs* [Em linha]. In *Les enfants face aux écrans*. Paris: Edupax, 2014. [Consult. 21 set 2017] Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=nX8ZJP5AQcg>>
- Tattersal, Ian — *Becoming Human: Evolution and Human Uniqueness*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- Vasconcelos, Faria de — *O desenho e a criança – problemas de psicologia e de pedagogia*. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1939.
- Vygotsky, Lev Semenovitch — *Imaginação e Criatividade na Infância*. Prefácio de João Pedro Fróis. Lisboa: Dinalivro, 2012.
- Wittgenstein, Ludwig — *Da certeza*. Lisboa: Edições 70, 1990.
- Wittgenstein, Ludwig — *Tractatus logico-philosophicus*. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1968.

## **APÊNDICES DE IMAGENS**

## Apêndice de Imagens 1

O espaço da Ludoteca a precisar de uma intervenção para se criar privacidade.



---

## Apêndice de imagens 2

Pinturas que nos serviram de inspiração.

Exposição *Pinturas cantadas*, Museu de Etnologia.



Fotografia de Alexandra Carvalho (Xanovsky)

<https://www.flickr.com/photos/alexasof/1350720626> (CC BY-NC-ND 2.0)



### Apêndice de imagens 3

Fazer 7 telas de com 0,70m x 2,60m e cobri-las com papel de cenário.



---

### Apêndice de imagens 4

Desenhar as árvores em grande escala sobre as telas.



## Apêndice de imagens 5

Pintar as diversas árvores, nas 7 telas.





## Apêndice de imagens 6

Pendurar as telas para secarem.





## Apêndice de imagens 7

Desenhar silhuetas e sombras das árvores. Criar módulos de 20 x 20 cm.



## Apêndice de imagens 8

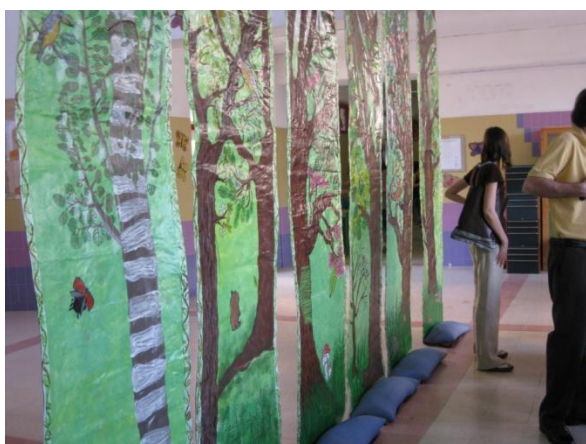
Criar padrões irregulares, nas 7 telas, com os módulos monocromáticos das sombras.





## Apêndice de imagens 9

Inauguração do espaço da Ludoteca remodelado com o painel de 7 telas, *À Sombra Das Árvores*, com duas faces, uma figurativa e a outra abstrata. (Telas fixadas ao chão com sacos de areia).



## **ANEXOS**

## Anexo 1

# METODOLOGIA DO PROJECTO ( )

Nome:

Ano:

Turma:

nº

### 1º - SITUAÇÃO / PROBLEMA :

O que nos é apresentado para resolver

### 2º - REFLEXÃO : INVESTIGAÇÃO / PROJECTO

Reflectir é pensar o que vamos fazer.

Investigar é descobrir ou tentar saber o que já existe, nos livros, revistas ou junto de pessoas que nos informem

Projectar é desenhar ou estruturar o que vamos realizar.

#### INVESTIGAÇÃO

#### PROJECTO

### 3º - REALIZAÇÃO

É o que fazemos com as nossas mãos ou com os nossos meios

### 4º - TESTE

É experimentar o que fizemos

### 5º - AVALIAÇÃO

É dar opinião do nosso trabalho